

Å være lærer for evnerike elever

*Personlige og profesjonelle kvaliteter hos
læreren – en litteraturstudie*

Christine Nesse



Masteroppgave i Pedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Institutt for pedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

1.Juni.2014

Tittel: Å være lærer for evnerike elever <i>Personlige og profesjonelle kvaliteter hos læreren – en litteraturstudie</i>	
Av: Christine Nesse	
Eksamen: Master i pedagogikk – kunnskap, utdanning og læring Læreplanarbeid, undervisning og vurdering	Semester: Vår 2014
Stikkord: Evnerike elever, Lærerrollen, Lærerens personlige og profesjonelle kvaliteter, Læringsbehov, Læringsmiljø, Litteraturstudie	

© Christine Nesse

2014

Å være lærer for evnerike elever. Personlige og profesjonelle kvaliteter hos læreren – en
litteraturstudie

Christine Nesse

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Problemområde

I denne oppgaven problematiseres lærerens evne til å identifisere og tilrettelegge for evnerike elever i klasserommet. Evnerike elever ser ut til å være en lite omtalt elevgruppe i det norske utdanningssystemet og det er knyttet en rekke misforståelser til disse elevenes utvikling av evner og potensial for læring. Blant annet foreligger det en misforståelse om at evnerike elever vil klare seg på egen hånd og at de dermed ikke har behov for ekstra tilrettelegging i skolen (Skogen & Idsøe, 2011). Samtidig kan det se ut til at det er et samfunnssyn som tilsier at et fokus på denne elevgruppen kan anses som elitistisk tankegang, og at det å fokusere på denne elevgruppen innebærer et brudd med det inkluderende utdanningssystemet en har i Norge (Skogen & Idsøe, 2011). Selv om norsk skole preges av prinsipper som «en skole for alle» og «tilpasset opplæring» kan en kanskje stille spørsmål ved om lærerne har tilstrekkelig med kompetanse for undervisning av evnerike elever. For å møte evnerike elever med et godt læringsmiljø, må læreren ha kunnskap og kompetanse om denne elevgruppen, og de må anerkjenne at evnerike elever også vil ha behov for tilrettelagt undervisning. Knyttet til dette baserer denne oppgaven seg på følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

- *Hvordan beskrives lærerens rolle og kompetanse i relasjon til undervisning av evnerike elever?*
- *Hvilke personlige og profesjonelle kvaliteter anses som relevante hos læreren for at de skal kunne skape et godt læringsmiljø for evnerike elever?*

Metode

For å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålet gjennomføres en litteraturstudie av aktuelle forskningsrapporter fra de siste 10 årene. Dette er forskning som omhandler lærerens rolle i undervisningssituasjonen med evnerike elever. Det er spesielt fokus på forskning om lærernes personlige og profesjonelle kvaliteter da forskning viser at dette er sentrale aspekter for undervisning av evnerike elever. Da det er gjort lite forskning på dette i Norge er litteraturstudiet basert på forskning gjort i Europa og USA, blant annet fordi dette er land som har kommet lenger på dette fagfeltet, og med en antagelse om at funn herfra kanskje kan overføres til norsk kultur og utdanningssystem.

Hovedfunn

Generelt kan det sies at hovedfunnet i denne oppgaven er at undervisning av evnerike elever er komplekst, og at dette stiller høye og mange krav til lærerens kunnskap og kompetanse. I tillegg til at teorien viser hvordan lærere generelt har moderate eller positive holdninger til evnerike elever, viser forskning også at lærerne er preget av tradisjonelle forestillinger om evnerike elever som «gode i alt» eller uten observerbare mangler (Baudson & Preckel, 2013). Dette påvirker hvordan læreren møter evnerike elever i praksis og funn fra litteraturstudiet kan sammenfattes i at selv om læreren til en viss grad anerkjenner evnerike elevers behov i klasserommet, mangler de kunnskap og ressurser til å overføre denne kunnskapen til undervisningssituasjonen.

Et annet sentralt funn er knyttet til lærerrollen og de områder læreren har ansvar for i klasserommet. Når vi i Norge har en inkluderingspolitikk og en tanke om «en skole for alle», vil det være naturlig å undervise evnerike elever i det inkluderende klasserommet, det vil si ikke å skille dem ut i egne klasser eller grupperinger. Dette vil kreve en ekstra innsats for læreren og et eksempel viser hvordan læreren raskt kan bli overarbeidet i arbeidet med å møte 20-30 elever med ulike forutsetninger for læring (Callard-Szulgit, 2005). Det er dermed flere utfordringer knyttet til en større prioritering av evnerike elever i skolen, samtidig som dette er en viktig prioritering for å sikre deres læringsmuligheter.

Tre kategorier ble benyttet for å beskrive hovedfunnene fra litteraturstudien: 1) lærernes personlige kvaliteter, 2) lærerens profesjonelle kvaliteter og 3) effekt av erfaring og kunnskap om undervisning av evnerike. Når det gjelder kategori 1 var et sentralt aspekt lærerens evne til å bygge gode relasjoner til evnerike elever. En god kommunikasjon mellom lærer og elev så ut til å kunne støtte eleven i deres sosiale og emosjonelle utvikling, en åpenhet om vanskelige temaer og en evne til å bedre forstå hvordan andre elever lærer på en annen måte (Kesner, 2005). I tillegg så lærerens oppfattelse av den gode relasjonen ut til å ha innvirkning på hvordan læreren møtte evnerike elever i klasserommet (Kesner, 2005).

Videre ble det i kategori 1 omtalt flere karakteristika for læreren som trekkes frem som sentrale i tilknytning til undervisning og forståelse for evnerike elever. Særlig trekkes det frem at læreren bør være forståelsesfull og ha en fleksibel tankegang for å kunne forstå og tilrettelegge for det store mangfoldet av evner og mulige vansker som preger evnerike elever (Clark, 2013; Whitlock & DeCorte, 1989). I tillegg ser det ut til å være sentralt at læreren har

en personlig interesse for eleven, og et engasjement for deres utvikling av potensial (Gentry et al., 2011).

For å kunne undervise evnerike elever på en hensiktsmessig måte er det flere krav til lærerens kompetanse. I kategori 2 indikeres det at det allerede i lærerutdanningen bør etterstrebes at læreren får en grunnleggende innføring i evnerike elevers mulige karaktertrekk, evner og læringsbehov (Hong et al., 2011; Bangel et al., 2010). I tillegg trenger de god kompetanse i å identifisere evnerike elever på en hensiktsmessig måte. Til slutt indikerer funn fra min litteraturstudie at læreren bør ha kompetanse til å tilrettelegge undervisningen for å møte evnerike elevers ulike læringsbehov. Det vises her til ulike strategier læreren kan benytte.

Til slutt viser jeg i kategori 3 til funn som antyder at «kunnskap er makt», da samtlige forskningsrapporter fokuserer på hvordan lærerens erfaring og kunnskap om undervisning av evnerike elever har innvirkning på både deres forestillinger og holdninger om denne elevgruppen, samt deres fleksibilitet i bruk av tilretteleggingsstrategier.

Knyttet til det norske utdanningssystemet diskuteres det hvilke utfordringer et større fokus på evnerike elever vil ha for lærerutdanningen. Blant annet trekkes det frem at tilpasset opplæring ivaretar lærerens ansvar for evnerike elevers læringsutbytte. Det stilles likevel spørsmål til hvorvidt læreren har tilstrekkelig kunnskap og kompetanse til å undervise for evnerike elever på en hensiktsmessig måte. En annen utfordring er knyttet til lærerens mange ansvarsområder. En lærer har gjerne opp til 30 elever i en klasse, med ulike forutsetninger og læringsbehov. Utfordringen ligger dermed på å gi læreren gode ressurser og strategier til å møte dette mangfoldet i undervisningen.

Avslutningsvis utformes det en tabell som systematisk gir en oversikt over mine funn. Denne tabellen er tenkt som et utgangspunkt for det videre arbeidet med kunnskapsutvikling hos lærerne. Den kan dermed muligens forstås som et bidrag til hva lærerutdanningen bør introdusere lærerstudentene for når det gjelder undervisning av evnerike elever.

Forord

Med denne masteroppgaven setter jeg punktum for seks flotte år som student. Reisen startet med en bachelor i pedagogikk i Bergen. Det var da jeg for første gang ble interessert i evnerike barn, en elevgruppe som så ut til å være glemt i det norske utdanningssystemet. I etterkant av bacheloroppgaven har min interesse for evnerike elever steget i takt med blant annet den økende omtalen en har sett i media. Etter en konferanse arrangert av foreldreorganisasjonen *Lykkelige barn*¹ i oktober 2013 fant jeg innfallsvinkelen for denne masteroppgaven. Under konferansen ble blant annet tilrettelegging for evnerike elever i skolen problematisert. Det kom så et spørsmål fra salen om nøyaktig hva dette ville innebære for læreren i klasserommet, et spørsmål som fikk et todelt svar; politisk anerkjennelse og mer forskning. Dette gjorde at jeg ønsket å se nærmere på hvilke implikasjoner en bredere og mer tilrettelagt undervisning for evnerike elever vil ha for læreren.

Når jeg nå setter siste punktum i denne oppgaven er det med en visshet om at evnerike barn vil få mer oppmerksomhet i det norske utdanningssystemet, og med et håp om at evnerike elever vil oppleve en mer strukturert undervisning knyttet til deres læringsbehov. Arbeidet med masteroppgaven har ikke bare vært enkel, og til tross for at noen mente dette ikke var en oppgave jeg kunne skrive, sitter jeg med en god følelse av at nettopp denne oppgaven var viktig å skrive.

Å skrive masteroppgave er en lang prosess, preget av oppturer og nedturer og jeg har i den forbindelse lyst til å takke alle de som har støttet og hjulpet meg i skriveprosessen. Først og fremst må jeg takke mine to fantastiske veiledere Ella Cosmovici Idsøe og Ellen Rye for gode faglige samtaler og støtte. I tillegg må jeg få lov til å takke Ellen Cathrine Andreassen. Takk for at du har vist tålmodighet og lyttet til mine til tider lange telefonsamtaler om skriveprosess, mangel på sosialt liv og frustrasjon og glede. Jeg vil også takke deg for at dine flotte kommentarer i rødt, som til tider har preget oppgaven min. Jeg vil også takke mamma og pappa for deres gode middager, samtaler og støtte gjennom dette arbeidet.

Det er med stolthet at jeg nå avslutter min studenttilværelse – for denne gang!

¹ <http://www.lykkeligebarn.no/>

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	13
1.1	Problemstilling og forskningsspørsmål	15
1.2	Metodisk og teoretisk tilnærming.....	15
1.3	Avgrensning og begrepsavklaring	16
1.3.1	Begrepsavklaring.....	16
1.4	Innhold og oppbygning.....	18
2	Hvem er de evnerike elevene?	20
2.1	Definisjoner og modeller	20
2.1.1	Modeller for evnerike elever	22
2.2	Karakteristika og læringsbehov	25
2.2.1	Karakteristika	25
2.2.2	Evnerike elevers læringsbehov.....	27
2.3	Oppsummering	31
3	Undervisning av evnerike elever – rammer og krav til læreren.....	32
3.1	Rammene for undervisning av evnerike elever i norsk skole.....	32
3.1.1	Et paradoksalt yrke?	33
3.1.2	Lærerens holdninger og forestillinger om evnerike elever	35
3.1.3	Lærerens personlige kvaliteter i møte med evnerike elever.....	37
3.1.4	Lærerens profesjonelle kvaliteter i møte med evnerike elever	38
3.2	Hvordan kan læreren møte evnerike elever på en hensiktsmessig måte?.....	39
3.2.1	Identifisering	40
3.2.2	Tilrettelegging for evnerike elever	43
3.3	Oppsummering	48
4	Metodisk tilnærming for litteraturstudiet	50
4.1	Litteraturstudiet	50
4.1.1	Bakgrunn for litteraturstudiet	51
4.1.2	Fremgangsmåte	52
4.2	Metodiske refleksjoner	56
4.2.1	Reliabilitet	56
4.2.2	Validitet.....	57
4.2.3	Overførbarhet	57

5	Litteraturstudiet	58
5.1	Lærerens personlige kvaliteter	59
5.2	Lærerens profesjonelle kvaliteter	63
5.3	Effekt av erfaring og kunnskap om undervisning av evnerike elever	67
6	Analyse og diskusjon	74
6.1	Metode og begrensninger	74
6.2	Lærernes personlige kvaliteter	75
6.3	Lærernes profesjonelle kvaliteter	78
6.4	Effekt av erfaring og kunnskap om undervisning av evnerike elever	83
6.5	Behovet for et nasjonalt fokus på evnerike elever	86
6.5.1	Implikasjoner for lærerutdanningen	88
7	Avslutning	89
7.1	Hovedfunn	89
7.2	Studiens implikasjoner og veien videre	92
	Litteraturliste	94
	Vedlegg	98
	Figur 1: Norsk versjon av Mönks flerfaktormodell (forfatterens konstruksjon).....	23
	Figur 2: The Munich Model of Giftedness (forenklet versjon).....	24
	Figur 3: Forskjeller mellom flinke og evnerike elever (Skogen & Idsøe, 2011, s. 96).....	26
	Figur 4: Oversikt over karakteristika hos akademisk evnerike elever (forfatterens konstruksjon).....	26
	Figur 5: Utdrag fra SIGS (Ryser & McConnell, 2004).....	42
	Figur 6: Renzullis nivåer i en berikelsesmodell	46
	Figur 7: TASC modellen	47
	Figur 8: ICM modellen.....	48
	Figur 9: Fokus i forskningen på «lærere for evnerike elever» (basert på Robinson, 2014)....	52
	Figur 10: Søkeord og søkeresultatet.....	54
	Figur 11: Oversikt over relevante forskningsrapporter	59
	Figur 12: Hva må læreren være bevisst/kunne noe om?	92
	Vedlegg 1: Oversikt over alle relevante studier som resultat av søkeprosessen	98

1 Innledning

Kunnskap, kompetanse og utdanning er sentrale deler av dagens kunnskapssamfunn.

Overordnet faller utviklingen av dette til utdanningssystemet og arbeidet som gjøres i skolen.

Skolen har i dette samfunnet rolle som kunnskapsbygger, og skal forberede elevene for kreativ og fleksibel kunnskap som vil komme både private interesser og fellesskapet til gode i fremtiden (Hargreaves, 2003). Skolens samfunnsmandat er med dette å gi en opplæring som gjør elevene i stand til å mestre sine egne liv og livet som deltagere i samfunnet

(Kunnskapsdepartementet [KD], 2008, punkt 1.1.1). Sentralt i dette arbeidet står læreren.

Læreren har ansvar for å tilrettelegge, formidle og sørge for at elevene får et godt læringsmiljø og har en positiv læringskurve. Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) Læreren – rollen og utdanningen, beskriver lærerens rolle i klasserommet antas å være den mest betydningsfulle for elevenes læring (KD, 2009). Utdanningssystemet i Norge baserer seg på en inkluderingspolitikk med prinsippet om en skole for alle. I det inkluderende klasserommet finnes et stort mangfold av elever med ulike forutsetninger og læringsbehov. Å tilrettelegge for dette mangfoldet stiller store krav til lærerens kunnskap og kompetanse om elevene og undervisningen. Selv om det finnes mange gode lærere ute i klasserommet, kan det se ut som det er spesielt en elevgruppe som ikke får tilpasset opplæring i forsvarlig grad (Skogen & Idsøe, 2011, s. 47). Dette er de evnerike elevene, og det er spesielt lærernes personlige og profesjonelle kvaliteter knyttet til undervisning for denne elevgruppen som er hovedtema for denne masteroppgaven.

Underrepresentasjon av prioritering av evnerike elever kan ha mange grunner, både for lite politisk omtale og en mangelfull kunnskap hos lærerne. Evnerike elever er et lite omtalt tema både i norsk forskning, politikk og blant lærerne. I nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningene 1.-7. trinn og 5.-8. trinn omtales ikke opplæring av evnerike elever spesielt (Regjeringen, 2010a; Regjeringen, 2010b). Læringsutbyttet til evnerike elever er imidlertid ivaretatt av prinsippet om tilpasset opplæring (Opplæringsloven, 1998, § 1-3; Lykkelige barn, 2009). Dette er et prinsipp som skal sikre at elevene får utfordringer knyttet til deres forutsetninger, men i stor grad har ikke læreren nok kunnskap om hvordan det kan tilrettelegges for evnerike elever i klasserommet. Det råder også flere misforståelser, både i samfunnet og blant lærere, om at elever med spesielle evner og talent i stor grad klarer seg på egen hånd og ikke trenger tilrettelagt undervisning (Skogen & Idsøe, 2011; Troxclair, 2014). Det er i noen grad dannet et bilde av at en prioritering av denne elevgruppen handler om

elitisme. Det kan dermed se ut som det er knyttet en rekke negative holdninger til å fremme læring for evnerike barn, og dette kan kanskje ha ført til et nedprioritert fokus på denne elevgruppen nasjonalt. Mange lærere gjør likevel daglig sitt beste for å tilrettelegge for alle elevenes forutsetninger og mange anerkjenner også evnerike elevers læringsbehov. Fordi det finnes lite forskning og manglende nasjonale retningslinjer spesielt rettet mot denne elevgruppen, vil følgelig slikt arbeid variere fra skole til skole, og kanskje også fra lærer til lærer. Spørsmål knyttet til utforming av et undervisningsopplegg for evnerike kan være en annen årsak til hvorfor en i Norge ikke ser ut til å ha prioritert evnerike elever. Der mange land har møtt evnerike elever med spesialskoler, eller egne spesialklasser, er dette ikke nødvendigvis et forbilde for den norske inkluderingspedagogikken, tanken om fellesskolen og en skole for alle. Likevel kan vi kanskje lære av andre land hvorfor det er viktig å fokusere på evnerike elever, og at det er et behov for en større nasjonal satsning for å sikre nasjonal kvalitet på dette arbeidet.

Allerede i 1968 satte Arnold Hofset fokus på evnerike elever i Norge, da han gjennomførte en av de første kartleggingene av evnerike elevers skolesituasjon. Utgangspunktet for hans forskning var en antagelse om at norsk skole passet best for gjennomsnittseleven, og at samfunnet ville kunne dra nytte av en større prioritering av evnerike elever (Hofset, 1968). Han mente det var tvilsomt om en hadde råd til ikke å ta bedre vare på de evnerike elevene. Dette ligner på mange måter det utgangspunktet en også har i dag for å ønske en sterkere prioritering av evnerike elever. Forskere som Kjell Skogen og Ella Idsøe (2011) forklarer hvordan en prioritering av evnerike elever vil være en vinn-vinn situasjon, både for eleven selv, men også for samfunnsutviklingen. Samfunnet vil i fremtiden ha et enda større behov for god, innovativ og kreativ arbeidskraft som kan føre landet fremover og oppover i det internasjonale markedet. Slik kompetanse kan en finne i det store mangfoldet av elever, men kanskje spesielt evnerike elever bærer preg av karakteristika som kan passe en slik utvikling.

Den siste tiden skimtes en utvikling i fokuset på evnerike elever i det norske skolesystemet ved en økende medie- og politisk omtale av denne elevgruppen. Dersom en fremover anerkjenner evnerike elever i det norske skolesystemet, må en stille seg spørsmålet om hvordan dette arbeidet skal fremskride. Hvilken kunnskap og kompetanse må fremmes hos lærerne for å kunne skape en god opplæringssituasjon også for evnerike? Særlig vil dette arbeidet være knyttet til læreren i klasserommet.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen lyder som følgende:

Hvordan beskrives lærerens rolle og kompetanse i relasjon til undervisning av evnerike elever?

Utover problemstillingen har jeg følgende forskningsspørsmål:

Hvilke personlige og profesjonelle kvaliteter anses som relevante hos læreren for at de skal kunne skape et godt læringsmiljø for evnerike elever?

Hensikten med denne masteroppgaven er å kunne bidra til en bredere forståelse for hvordan læreren må arbeide for å møte evnerike elevers ulike læringsbehov i skolen. Mitt bidrag vil være en litteraturstudie av forskning på lærerens personlige og profesjonelle kvaliteter tilknyttet undervisning for evnerike elever. En systematisk gjennomgang av tidligere forskning vil kunne gi retningslinjer til hva videre forskning bør rette seg mot, og kanskje en innfallsvinkel til hvordan en kan sikre at lærerne får tilstrekkelig og hensiktsmessig kunnskap om evnerike elever.

1.2 Metodisk og teoretisk tilnærming

Det overordnede perspektivet for den teoretiske tilnærmingen er læreren i klasserommet, og all form for identifisering og tilrettelegging er rettet mot hva læreren selv kan gjøre. Det teoretiske grunnlaget er basert på et utvalg av anerkjente teorier som gjelder evnerike elevers fremtoning og deres læringsbehov. Jeg benytter utdanningspolitiske dokumenter for å se nærmere på lærerrollen i det norske utdanningssystemet, og internasjonal forskning på lærernes holdninger, personlige og profesjonelle kvaliteter for å sette lærerrollen i en større kontekst. Til slutt har jeg benyttet meg av teorier og modeller som forklarer hvordan en kan identifisere og tilrettelegge for evnerike elever i klasserommet.

For å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålet har jeg valgt å gjennomføre en litteraturstudie. Dette innebærer at jeg har samlet inn aktuelle forskningsrapporter knyttet til lærerens personlige og profesjonelle kvaliteter i undervisning av evnerike elever fra de siste 10 årene. For å analysere de aktuelle forskningsrapportene har jeg benyttet en systematisk litteraturstudie som baserer seg på sammendrag fra forskningens formål, metode, funn og

begrensninger (Fink, 2010). Med tanke på leseren presenteres den metodiske tilnærmingen for litteraturstudiet i kapittel 4.

1.3 Avgrensning og begrepsavklaring

En avgrensning til læreren for evnerike elever gjøres med bakgrunn i et behov for mer fokus på lærerens evne til å undervise denne elevgruppen. Til tross for en større medieomtale rundt evnerike elever den siste tiden, betyr ikke dette automatisk at læringssituasjonen for evnerike elever er blitt bedre. Jeg mener en sentral faktor vil være læreren, som anses som den viktigste innvirkningen på elevenes læring i klasserommet (KD, 2009). Dermed vil det være naturlig å ønske et større fokus på hvordan læreren skal møte evnerike elever i klasserommet for å sikre deres videre utvikling av potensial.

Baldwin (2010) presenterer en tredeling av sentrale kvaliteter hos læreren for evnerike; filosofiske (holdninger), profesjonelle (kunnskap og kompetanse) og personlige kvaliteter (karakteristika). I denne oppgaven har jeg begrenset meg til i hovedsak å fokusere på lærerens personlige og profesjonelle kvaliteter for undervisning av evnerike elever. Utgangspunktet for denne avgrensningen er for det første at Robinson (2014) hevder det er blitt gjort mest forskning på lærernes holdninger til evnerike elever. Dermed vil det være av interesse å se nærmere på de områdene det kanskje ikke er forsket like mye på. Tirri (2008) viser også hvordan evnerike elever selv er opptatt av lærerens personlige og profesjonelle kvaliteter. Det må samtidig understrekes at lærernes holdninger ser ut til å påvirke hvordan læreren tilegner seg kunnskap og kompetanse om evnerike elever (Robinson, 2014), og dette vil dermed bidra til og kontekstualisere feltet for personlige og profesjonelle kvaliteter.

1.3.1 Begrepsavklaring

Aktuelle begreper vil bli forklart fortløpende gjennom oppgaven ettersom de benyttes, men noen begreper vil det være sentralt å ha en bedre forståelse for allerede før man begynner å lese. Den forståelse av begrepene som vektlegges gjennom oppgaven redegjøres her.

Personlige kvaliteter

Begrepet personlige kvaliteter benyttes i denne oppgaven som dekkende for karakteristika hos læreren. Dette vil for eksempel være hvordan læreren møter elevene i det sosiale samspillet i klasserommet, personlig interesse for elevens utvikling og en entusiasme for undervisning av evnerike elever (Tirri, 2008; Clark, 2013; Whitlock & DuCette, 1989). Dette innebærer også i hvilken grad læreren har eller ikke har erfaring med evnerike elever eller en spesialisert utdanning, og hvilke konsekvenser dette har for elevenes læring.

Profesjonelle kvaliteter

Profesjonelle kvaliteter benyttes her som dekkende for lærerens kompetanse. Kompetanse er et komplekst begrep som kan være dekkende for ulike aspekter avhengig av konteksten den benyttes i. Kompetanse er dermed ikke et entydig begrep og i denne oppgaven anvendes begrepet om lærerens evne til å identifisere, tilrettelegge og møte evnerike elever på en hensiktsmessig måte. Kompetanse er dermed her sterkt knyttet til kunnskapen læreren har om evnerike elever. Dette innebærer også kunnskap om spesifikke tilretteleggingsstrategier. Holdninger ser ut til å ha en innvirkning på lærerens kompetanse (Robinson, 2014) og dermed faller dette også inn under kompetansebegrepet som benyttes her. Holdninger er også en del av lærerens personlige kvaliteter, og det er derfor ikke et tydelig skille mellom personlige og profesjonelle kvaliteter. Jeg har likevel utviklet disse to kategoriene for å kunne systematisere funnene fra min litteraturstudie.

Læringsmiljø

Utdanningsdirektoratet definerer læringsmiljø som «*de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel*» (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2014, læringsmiljø). Det er slik læringsmiljø også vil forstås i denne oppgaven, som lærerens evne til å støtte og styrke evnerike elevers læringsmiljø på en positiv måte.

Evnerike elever

Gjennomgående i denne oppgaven har jeg valgt å benytte betegnelsen evnerik, selv om det både på norsk og engelsk, og mellom ulike forskere, florerer med forskjellige begreper som; *evnerike, høyt begavede, talent, gifted, highly gifted, giftedness* og *talented*. Utover

betegnelsen evnerik har jeg valgt å legge hovedfokus på elevene, og vil dermed i stor grad benytte meg av betegnelsen *evnerike elever* i denne oppgaven. I mange tilfeller er det også naturlig å snakke om evnerike barn, og mange av de kjennetegn og prosesser jeg omtaler er også dekkende for barn som ikke er i skolealder. I denne oppgaven vil jeg likevel ikke fokusere på barn generelt, men på evnerike elever som har begynt på skolen og trenger tilrettelegging. Årsaken til dette valget er at jeg primært er interessert i evnerike elevers skolesituasjon og lærerens kunnskap og kompetanse knyttet til undervisning av denne elevgruppen.

Evnerike elever er et komplekst begrep som inneholder en stor variasjon av karakteristika. Dette kan være barn med akademiske talent, talent innen sport, et stort musikalsk talent, eller talent innenfor ledelse, kreativitet og så videre. Med utgangspunkt i skolen og klasserommet vil jeg kun omtale evnerike elever med et såkalt akademisk talent. Jeg anerkjenner dette som elever som har stort potensial for å gjøre det faglig godt på skolen, enten det gjelder et eller flere fagfelt, fordypningsinteresse eller en høyt kreativ eller logisk sans. Min interesse ligger ikke bare på å definere hvem de akademisk evnerike elevene er, men spesielt på hva læreren kan gjøre for disse elevene med utgangspunkt i deres evner. **Dermed vil jeg i denne oppgaven forstå evnerike elever som elever med høye intellektuelle evner innenfor akademiske områder, hvor elevenes faglige potensial krever tilrettelegging og oppfølging i et inkluderende læringsmiljø for at både eleven og samfunnet skal kunne dra nytte av det.**

1.4 Innhold og oppbygning

Kapittel to og tre er teorikapitlene som utgjør det faglige og teoretiske grunnlaget i oppgaven. Kapittel to er en redegjørelse for hvem den evnerike eleven er, deres mangfold i både definisjoner, beskrivelse av karakteristika og ulike læringsbehov. I kapittel tre ser jeg nærmere på lærerrollen og hvilke rammer som ligger til grunn for undervisning av evnerike elever i det norske utdanningssystemet. Deretter ser jeg nærmere på hvordan lærernes holdninger til evnerike elever ser ut, og hvordan disse vil kunne ha innvirkning på læreren og dermed få konsekvenser for elevenes læringssituasjon. Det vil også her gjøres rede for hvordan en kan tilrettelegge undervisningen for evnerike elever, med hovedvekt på strategier som bygger på akselerasjon og berikelse.

Kapittel fire er en redegjørelse for den metodologiske tilnærmingen denne studien baserer seg på, litteraturstudiet. Her redegjøres det for fremgangsmåten som er brukt i litteraturstudiet, og hvilke metodologiske refleksjoner og begrensninger denne studien har.

I kapittel fem gjøres det rede for funnene i litteraturstudien gjennom sammendrag fra 12 forskningsrapporter om lærerens personlige og profesjonelle kvaliteter. Dette arbeidet er basert på tre kategorier; 1) lærernes personlige kvaliteter, 2) lærernes profesjonelle kvaliteter og 3) effekt av erfaring og trening i undervisning av evnerike elever. Dette er forskning som er gjort gjennom de siste 10 årene, og som vil bidra til å skape et bilde av hvem læreren for evnerike elever er eller kan være. Det vil også vise hvilke aspekter forskningen har lagt vekt på for å undersøke lærernes personlige og profesjonelle kvaliteter for å kunne undervise de evnerike elevene på en hensiktsmessig måte.

I kapittel seks analyseres og diskuteres funnene fra litteraturstudiet opp mot hverandre og i relasjon til det relevante teorigrunnlaget. Det er både sammenfall og ulikheter mellom teorier og forskning på evnerike elever og deres lærere. Særlig ser det ut til å være et sprik mellom lærernes oppfatninger og forestillinger om evnerike elever, og teorier som beskriver mangfoldet som finnes i denne elevgruppen. Dette får konsekvenser for lærerens evne til å identifisere og tilrettelegge.

Kapittel syv er en oppsummering og det avsluttende kapittelet i denne avhandlingen. Her trekkes paralleller mellom temaer som er diskutert og hva en videre bør fokusere på i forskning om lærere for evnerike elever. Det beskrives også oppfordringer til politikere om å sette et større fokus på evnerike elever i det norske utdanningssystemet, samt å bygge opp en lærerutdanning som gir lærerne tilstrekkelig kunnskap og bevissthet om evnerike elever i sine klasserom.

2 Hvem er de evnerike elevene?

Det er store variasjoner blant evnerike elever, de kan ha ulike evner og talent, og følgende ulike forutsetninger og potensial for læring. En gjennomgang av litteratur som omtaler evnerike elever vil være kompleks og det må tas forbehold om at jeg her kun omtaler et mindre utdrag av litteraturfeltet. Fokuset ligger på akademisk evnerike elever og jeg vil kort gjøre rede for hvordan evnerike elever defineres, deres ulike karakteristika og deres læringsbehov. Selv om en ikke kan snakke om felles egenskaper som vil gjelde for alle evnerike elever, vil mange beskrivelser likevel være dekkende på et generelt grunnlag. Utover det generelle grunnlaget vil læreren ha behov for mer spesifikk kunnskap om den aktuelle eleven i klasserommet.

2.1 Definisjoner og modeller

Under følger noen av de definisjonene som benyttes for å definere evnerike elever, både internasjonalt og nasjonalt.

- «*Children and young people with one or more abilities developed to a level significantly ahead of their year group (or with the potential to develop those abilities)*» (Department for children, schools and families [DCSF], 2008, s. 1).
- «*Gifted individuals are those who demonstrate outstanding levels of aptitude or competence in one or more domains*» (National Association of Gifted and Talented [NAGT], 2014, [home](http://www.nagc.org/)²).
- «*høyere enn gjennomsnittlig effektivitet av hjernefunksjon*» (Skogen & Idsøe, 2011, s. 87).
- «*høye akademiske behov i matte, språk, naturfag, teknologi og samfunnsfag og som kun kan realisere sitt potensiale dersom disse behovene blir identifisert og stimulert av et rikt og responderende læringsmiljø*» (Idsøe, 2014)

Det er en bred forståelse for hvordan evnerike elever kan defineres, og dette gjør det vanskelig å snakke om en universell definisjon. Ut fra definisjonene over innebærer det å være evnerik en høyere utviklet evne enn sine jevnaldrende (Skogen & Idsøe, 2011), eller et

² <http://www.nagc.org/>

potensial for å kunne utvikle evner (DCSF, 2008). Det handler også om evner innenfor et eller flere felt (NAGT, 2014). I tillegg viser definisjonen til Idsøe (2014) betydningen av et godt læringsmiljø for å sikre en positiv utvikling av elevenes evner.

Ingen av definisjonene nevnt over beskriver evnerike elever basert på intelligenskvotienten [IQ]. Historisk er dette kanskje den mest vanlige og tradisjonelle måten å definere evnerike elever på og slike definisjoner bidrar med kategoriseringer og en nedre grense for hvem som kan klassifiseres som evnerike. Definisjoner av denne art kan kanskje gå som følgende:

«evnerike elever defineres som elever med IQ over ...», og baserer seg gjerne på skalaer fra mindre intelligent, til svært intelligent. Det er likevel en manglende konsensus mellom forskere på hvor den nedre grensen skal gå (Skogen & Idsøe, 2011). En av de tidligste på dette feltet var Terman (1919), som vurderte veldig intelligente elever til å ha en IQ fra 120 og oppover. Senere kan en se ut til å ha flyttet denne grensen oppover. Selv om årsaker til dette ikke er kjent kan det kanskje ha å gjøre med videreutviklingen av intelligenstesting. Gross (2009) karakteriserer høyt evnerike (highly gifted) med en IQ over 145, og Silverman (2009) setter grensen til å gjelde 2-5 % av befolkningen ved å sette nedre grense ved en IQ-verdi på 130.

Definisjonene som omtalt på forrige side indikerer at det å være evnerik innebærer mer enn en høy IQ. I tillegg til de eksemplifiserte definisjonene viser beskrivelser som gitt av Sternberg (1986) og Gardner (1983) hvordan evner ikke nødvendigvis bare betyr høy intelligens, og at evner ikke bare er spesifisert til kun et område. Sternberg (1986) utviklet en tredeling for intelligens, hvor IQ kun anerkjennes som én del av hva det vil si å være evnerik. Utover IQ nevner Sternberg (1986) kognitive ferdigheter og intellektuell adferd, samt evnen til nyskaping. Også Gardner (1983) forstår intelligens som noe mer enn bare IQ. Han utviklet en teori om at det finnes flere områder for intelligens og nevner syv; språklig, musikalsk, logisk-matematisk, visuell-spatial, kroppslig-kinestetisk, sosial og selvinnsikt-intuitiv intelligens (Gardner, 1983).

Også i Norge er det forskjeller i hvordan en historisk har definert evnerike. En av de første som forsket på evnerike elever i Norge var Arnold Hofset (1968). Han forklarte evnerike elever ut fra deres anlegg og potensial. Hofset (1968) forstod evner som målt ved intelligenstester, og at elevene hadde en medfødt kapasitet til å utvikle anlegg innenfor ulike områder. For eksempel trekker han frem anlegg innenfor spesifikke områder som for eksempel akademiske fag, sport eller musikk (Hofset, 1968). Eksemplene over har også

beskrivelser av evnerike som elever som gjør det eksepsjonelt godt innenfor et eller flere områder (Skogen og Idsøe, 2011; NAGT, 2014).

Både Hofset (1968) og Idsøe (2014) vektlegger at elevenes læringsmiljø vil ha betydning for hvordan deres evner utvikles. Idsøe (2014) vektlegger at potensial er avhengig av et positivt samspill mellom elev og læringsmiljø når hun understreker at elevene «[...] *kun kan realisere sitt potensiale dersom disse behovene blir identifisert og stimulert av et rikt og responderende læringsmiljø*». Med andre ord vil det si at elevenes potensielle evner kun utvikles dersom eleven identifiseres og de har et velfungerende læringsmiljø rettet mot deres behov. Også Hofset (1968, s. 29) er opptatt av identifisering, og hevder det vil være sentralt å finne de elevene som har forutsetninger for å gjøre godt skolearbeid, men som kanskje ikke gjør det.

Basert på definisjonene som omtalt her, vil jeg gjennom denne oppgaven basere meg på en forståelse av evnerike som elever **med høye intellektuelle evner innenfor akademiske områder, hvor elevenes faglige potensial krever tilrettelegging og oppfølging i et inkluderende læringsmiljø for at både eleven og samfunnet skal kunne dra nytte av det** (jfr. kapittel 1). De fleste definisjonene beskrevet i dette kapittelet gir en mer generell beskrivelse av evnerike elever, og samlet vil de kunne bidra til et nyansert bilde av hvem evnerike elever er. Et fellestrekk for definisjonene, med unntak av de som kun baserer seg på IQ, er forståelsen av hvordan det sosiale læringsmiljøet vil kunne påvirke elevenes utvikling av potensial og evner. Når jeg i denne oppgaven retter blikket mot lærerens personlige og profesjonelle kvaliteter til å undervise evnerike elever i det generelle klasserommet, vil læringsmiljøet dermed være av stor betydning.

2.1.1 Modeller for evnerike elever

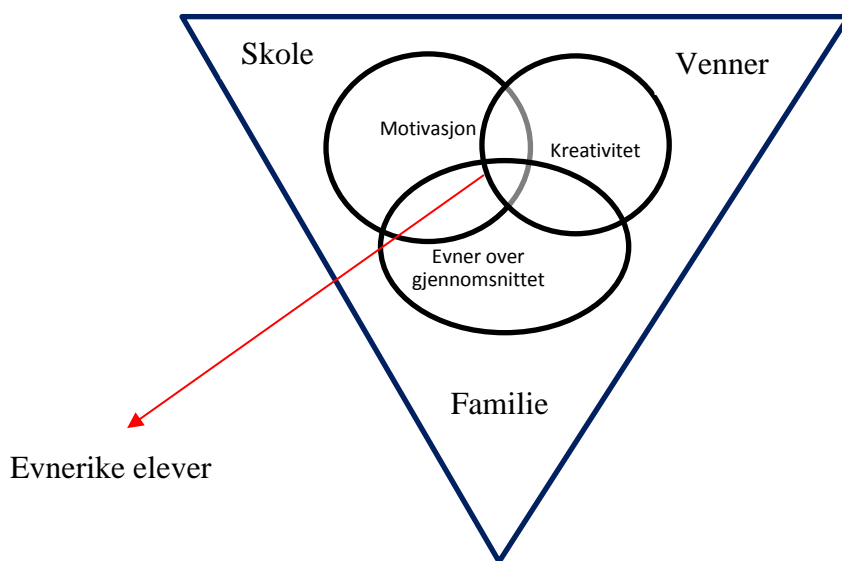
I en forlengelse av definisjoner for evnerike elever er det utviklet flere modeller som beskriver elevenes karakteristika og hvordan deres evner er i samspill med sosiale og relasjonelle aspekter, som for eksempel læringsmiljø. Her presenteres to modeller som vil kunne bidra til en ytterligere forståelse av akademisk evnerike elever. The Multifactorial Model of Giftedness [flerfaktormodellen] og The Munich Model of Giftedness [MMG] er to modeller som tar utgangspunkt i elevenes relasjon til samfunnet rundt dem, og bidrar til å vise læreren hvordan evner og potensial kan utvikles ved hjelp av et godt læringsmiljø. Begge modellene bygger på ulike evner som evnerike kan ha, og med dette ulike aspekt læreren kan benytte i identifisering og tilrettelegging. For læreren vil modellene kunne utvide deres

kunnskap om hvordan evnerike elever forstås, et sentralt aspekt for deres identifiserings- og undervisningsstrategier.

«The Multifactorial Model of Giftedness» (Mönks & Ypenburg, 2006)

Denne flerfaktormodellen viser hvilke personlige egenskaper som ofte gir seg til kjenne hos evnerike; store intellektuelle evner, kreativitet og motivasjon (Mönks & Ypenburg, 2006).

Modellen tar i tillegg hensyn til miljømessige påvirkningsfaktorer som skole, venner og familie.



Figur 1: Norsk versjon av Mönks flerfaktormodell (forfatterens konstruksjon).

Evner over gjennomsnittet betyr at IQ-verdien, målt ved evnetester, ligger over 130 (Mönks & Ypenburg, 2006). Motivasjon anses som viljen og evnen til å fullføre en bestemt oppgave. Det handler også om personlig interesse, og hvorvidt en kan lage seg mål, planer og å forutse risiko. Den siste personlige egenskapen i modellen er kreativitet. Dette omfatter god evne til å være original og oppfinnsom i sin problemløsning (Mönks & Ypenburg, 2006). De tre sosiale faktorene, skole, venner og familie, viser hvordan samspillet mellom individet og deres kulturelle og sosiale læringsmiljø er sentralt for utvikling av evner. Mönks og Ypenburg (2006) hevder det kun er ved et godt samspill mellom de seks faktorene at elevenes evner kan utvikle seg. En sentral faktor i dette samspillet er elevens sosiale kompetanse, det vil si evnen til å samarbeide og kommunisere med menneskene rundt seg (Mönks & Ypenburg, 2006).

«The Munich model of Giftedness» [MMG] (Heller, Perleth & Lim, 2005)

MMG ser på forholdet mellom individuelle kognitive og ikke-kognitive faktorer og den miljømessige påvirkningen. Modellen tar utgangspunkt i fire områder som anses å være sentrale for evnerike barn; talentfaktorer, ikke-kognitive personlighetsfaktorer, prestasjonsområder og miljømessige faktorer (Figur 2).

Talentfaktorer: Intelligens, kreativitet, sosial kompetanse og musikalitet	Miljømessige faktorer: Klasseroms- og læringsmiljø, miljøet hjemme og undervisningskvalitet
Ikke-kognitive personlighetsfaktorer: Motivasjon, læringsstrategier, selvbevissthet	Prestasjonsområder: Matematikk, naturfag, teknologi, språk

Figur 2: The Munich Model of Giftedness (forenklet versjon)

MMG er basert på forestillinger om evnerike og viser hvordan ulike faktorer innvirker på hverandre (Heller et al., 2005). Det understrekes at det i samspillet mellom disse at elevens evner kan utvikle seg (Heller et al., 2005). Talentfaktorene ses som predikatorer for hvorvidt en elev er evnerik eller ikke. Både de ikke-kognitive og miljømessige faktorene fungerer som påvirkningsvariabler på talentfaktorene. For eksempel vil læringsmiljøet eller motivasjon kunne påvirke utviklingen av sosial kompetanse. Til slutt forstås elevenes prestasjonsområder som kriterievariabler, det vil si ulike områder elevenes talent kan utspille seg på (Heller et al., 2005). I identifikasjonsprosessen vil det være aktuelt å se på forskjeller mellom predikatorer, påvirkningsvariabler og kriterier (Heller et al., 2005). Dette betyr at en må se på alle faktorene samtidig for å kunne skape et godt bilde av elevens evner.

Samlet viser de to modellene kompleksiteten i elevenes evner, og hvordan samspillet mellom ulike påvirkningsfaktorer vil bidra til utvikling av elevenes evner. Begge modellene understreker betydningen av det sosiale samspillet og elevenes sosiale kompetanse vil her være en avgjørende faktor. Det vil derfor være sentralt at lærere arbeider med å styrke både den sosiale kompetansen hos elevene for å styrke det sosiale samspillet i elevenes læringsmiljø. Modellene bidrar til forståelsen som ligger til grunn for akademisk evnerike elever i denne oppgaven. Evnerike elever med akademiske evner vil i skolen ha et behov for tilrettelegging av læringsmiljø som støtter opp under deres potensial for utvikling av evner.

2.2 Karakteristika og læringsbehov

Elevenes læringsbehov bygger i stor grad på elevenes karakteristika. Derfor vil jeg først redegjøre for ulike karakteristika evnerike elever kan ha og deretter se hvordan disse karaktertrekkene kan utspille seg i ulike læringsbehov hos elevene. Læringsbehovene vil spesielt være rettet mot områder det vil være sentralt for læreren å være bevisst, for videre identifisering og tilrettelegging

2.2.1 Karakteristika

Evner kan manifesteres i flere ulike karakteristika hos evnerike elever, samtidig som det er viktig å huske at disse ikke nødvendigvis gjelder alle. En forenklet oversikt over akademisk evnerike elevers kjennetegn kan forklares ut ifra en tredeling; generelle karakteristika, underlytere og dobbelteksepsjonelle elever. I tillegg vil det for læreren være viktig å være bevisst forskjellen mellom den flinke og den evnerike eleven.

Flink eller evnerik?

Det er en relativt stor misforståelse blant lærere at evnerike elever vil være den eleven som har gode prestasjoner og som tilpasser seg klassen på en konstruktiv måte (Skogen & Idsøe, 2011). Som jeg vil vise gjennom oppgaven kan denne forståelsen omtales som *tradisjonelle forestillinger* om evnerike elever. Dette vil igjen få konsekvenser for hvilke elever som identifiseres som evnerike. Skogen og Idsøe (2011) understreker at en slik forståelse ikke alltid stemmer for alle evnerike elever. Den flinke eleven vil raskt kunne tilpasse seg skolen og ta til seg det som læres uten videre spørsmål. Den evnerike eleven vil i større grad kunne stille spørsmål til hvorfor ting er som de er, være nysgjerrige og i mange tilfeller reflekterer ikke deres prestasjoner deres potensial og evner.

Flinke elever	Evnerike elever
Kan svarene	Stiller spørsmålene
Er interesserte	Er ekstremt nysgjerrige
Arbeider hardt	Beskjeftiger seg med andre ting og klarer

	seg godt
Svarer på spørsmål	Diskuterer i detalj og er omstendelige
Befinner seg i toppen av klassen	Er forut for klassen

Figur 3: Forskjeller mellom flinke og evnerike elever (Skogen & Idsøe, 2011, s. 96)

Underytere og dobbelteksesjonelle elever

Underytere og dobbelteksesjonelle elever har det fellestrekket at deres evner ikke nødvendigvis er like enkle å oppdage for læreren. Deres evner vil i så måte være skjult bak henholdsvis lave prestasjoner i fag eller en læreplansvanske. «*Underytelse kan skyldes følelsesmessige eller psykologiske faktorer, inkludert depresjon, angst, perfektjonisme eller «selvsabotasje»*» (Lie, 2014, s. 87). Underytere er evnerike elever som til tross for høy intellektuell evne har dårlige prestasjoner på skolen (Montgomery, 2009). Årsaken til de dårlige prestasjonene kan være lav skolemotivasjon, at eleven kjeder seg og dermed ikke gjennomfører skolearbeidet, eller at eleven ikke deltar i undervisningen som følge av en ekstraordinær perfektjonisme. Dobbelteksesjonelle elever er evnerike elever som i tillegg har en læreplansvanske (Lie, 2014). Lie (2014, s. 30) definerer en læreplansvanske som en vanske som gjør at eleven ikke er i stand til å tilegne seg de ferdigheter som forventes på et gitt alderstrinn, for eksempel ADHD eller dysleksi. Hun poengterer videre at et slikt avvik mellom evner og prestasjoner skyldes indre faktorer i eleven, og ikke pedagogiske muligheter eller læringsmiljøet (Lie, 2014).

Generelle karakteristika for evnerike elever

	Intellektuelle	Kreativitet	Ikke-intellektuelle	Sosiale- og emosjonelle
Generelle karakteristika	<ul style="list-style-type: none"> -Raskt tar til seg ny informasjon -Velutviklet tankeprosess -Høy konsentrasjon -Abstrakt tenkemåte -Sterk motivasjon og utholdenhet 	<ul style="list-style-type: none"> -Kreative og oppfinnsomme -Evne til å tenke utenfor boksen -Er innovative og nyskapende 	<ul style="list-style-type: none"> -God romlig bevissthet, -Gode på design eller oppfinnelser -Gode lyttere og opptatt av andre menneskers velbehag -har høye forventninger 	<ul style="list-style-type: none"> -Asynkron utvikling av sosiale og emosjonelle ferdigheter -Barnslige på noen områder, voksne på andre -Undrende og nysgjerrig -Selvbevisst

Figur 4: Oversikt over karakteristika hos akademisk evnerike elever (forfatterens konstruksjon)

I oversikten over (Figur 4) har jeg, basert på teorier fra ulike forskere omtalt i dette kapitlet, samlet noen av de mer generelle karakteristika som kan kjennetegne en evnerik elev. Tabellen er utformet på bakgrunn av fire kategorier som utviklet av Distin (2006); intellektuelle, kreativitet, ikke-intellektuelle og sosiale- og emosjonelle ferdigheter. Disse fire kategoriene danner strukturen for omtale av elevenes læringsbehov og dermed er det naturlig å se generelle karakteristika i sammenheng med elevenes læringsbehov. En mer utdypende beskrivelse av hvordan karaktertrekkene har innvirkning på elevenes læringsbehov gjøres derfor rede for i neste delkapittel.

2.2.2 Evnerike elevers læringsbehov

Evnerike elever har i stor utstrekning de samme behovene som de andre elevene i klasserommet; det handler om å få nok utfordringer, ikke å kjede seg og å kunne sosialisere seg (Distin, 2006). Felles for samtlige elever er et ønske om å lære, forstå og oppdage. Det som kanskje skiller evnerike elever fra andre elever er at de i større grad krever et stimulerende og utfordrende læringsmiljø, og har behov for klare og meningsfulle mål (Nissen, Kyed, Baltzer & Skogen, 2012). De stiller ofte større krav både til seg selv og omgivelsene, og deres nysgjerrighet og mange spørsmål gjør at de til tider kan være krevende å være sammen med, både for læreren og andre klassekamerater (Nissen et al, 2012). En elev med stort potensial innenfor akademiske fag eller med høye kognitive ferdigheter vil ha et generelt behov for utfordringer som trigger disse ferdighetene. Med utgangspunkt i de karakteristika som beskrevet i figur 4 (s. 26) vil jeg nå forklare hvilke behov evnerike elever kan ha, og videre hvordan læreren kan skape et godt læringsmiljø som møter disse behovene.

Intellektuelle behov i skolen

Intellektuelle ferdigheter en gjerne ser hos evnerike elever er evnen til raskt å kunne ta til seg ny informasjon og evnen til en abstrakt og utvidet tankeprosess (Distin, 2006; Clark, 2013). Elever med slike egenskaper vil kunne oppleve repeterende og gjentagende oppgaver som kjedelig eller frustrerende (Clark, 2013). Dersom de allerede behersker lærestoffet blir eleven kanskje motvillig til å gjennomføre arbeidsoppgavene. Dette vil kreve at læreren endrer gjennomgang av temaer og kanskje lar eleven gå gjennom pensum i en hurtigere måte enn de andre elevene, eller at eleven kan fordype seg i andre relaterte emner. En slik form for

tilrettelegging er gjerne akselerasjon og berikelse, og dette er metoder jeg vil utdype i kapittel 3.2.1 om tilretteleggingsstrategier.

Evnen til å kunne tenke på en abstrakt måte innebærer at eleven ikke bare kan hoppe over steg i tankeprosessen, men ta det hele utover den opprinnelige tanken (Distin, 2006). I mange tilfeller kan dette være frustrerende for læreren, da det kan være vanskelig å følge elevens tankeprosesser. Det vil også kunne være vanskelig for læreren å komme med konstruktive oppfølgingsspørsmål eller svar. Her vil det være sentralt at læreren bygger opp en god kommunikasjon med eleven slik at de bedre kan forstå hverandres tankegang. Evnerike elever kan også vise sterk motivasjon og utholdenhet for bestemte oppgaver. Til tider kan dette engasjementet gå utover den gitte tiden ment for slike prosjekter. Her kan læreren i samråd med eleven lage tidsskjemaer og avtaler om hvor mye tid som kan brukes (Clark, 2013). For å møte det intellektuelle behovet til evnerike elever, må læreren åpne opp for alternative problemløsningsstrategier (Clark, 2013). Dette innebærer for eksempel at elevene kan få lov til å ha en lengre tenkeperiode for å utvikle sine ideer og refleksjoner, samtidig som læreren kan åpne for et bredere informasjonsområde enn det som direkte er omtalt i læreplanen.

Underlyttere og dobbelteksepsjonelle elever har i stor grad de samme læringsbehovene som andre evnerike elever. De har gjerne de samme intellektuelle ferdighetene, men deres ferdigheter og evner er kanskje ikke like fremtredende (Lie, 2014). Underlyttere er hovedsakelig preget av en lav skolemotivasjon eller perfeksjonisme som videre fører til at læreren må møte elevene på en annen måte (Montgomery, 2009). For dobbelteksepsjonelle elever gjelder det også å møte deres læreplanskrav, som for eksempel dysleksi, samtidig som en må anerkjenne elevenes styrker på andre områder. I slike tilfeller må læreren finne en løsning som passer for den enkelte elev.

Kreativitet

Evnerike elevers kreativitet og oppfinnsomhet kan være til stor glede for barnet i dets utvikling, og i mange tilfeller også være til interesse for de andre klassekameratene da de også kan få utbytte av dette (Clark, 2013). Å få dele sine ideer og oppfinnelser kan styrke elevens selvtillit og samhold med klassen. Når Skogen og Idsøe (2011) snakker om evnerike elevers kunnskap som fordelaktig også for samfunnet, er det gjerne slike ferdigheter de peker på. Det å kunne tenke utenfor boksen, være kreativ og innovativ, vil i fremtiden være sentralt for

samfunnets utvikling. I klasserommet kan likevel deres kreativitet og oppfinnsomhet til tider være en utfordring. Distin (2006, s. 27) eksemplifiserer dette med eleven Amir som etter en matteprøve leverer inn et blankt ark til læreren. Argumentet for en tom besvarelse var at oppgaveteksten lød som følgende: «Answer as many questions as you like», og at Amir ikke hadde likt noen av spørsmålene og dermed svart blankt. Slike episoder kan være særdeles frustrerende for læreren, og uten bevissthet om evnerikes utvikling og behov ville en kanskje raskt avskrevet Amir som frekk og arrogant. I stedet ville kanskje en lærer med denne kunnskapen kunne forklare Amir hvordan oppgaveteksten ikke var ment slik han tolket den og samtidig anerkjent at dette var hans forståelse av teksten.

Ikke-intellektuelle behov

Fokus på de ikke-intellektuelle ferdighetene, som romlig bevissthet, interesser for medmennesker, eller gode på design og oppfinnelser er ofte ikke en del av læreplanen. Slike ferdigheter kan derfor ofte bli oversett av læreren, da det ikke alltid er tid eller rom for utvikling av personlige interesser i klasserommet (Clark, 2013). For læreren blir det her viktig å kunne se utover læreplanens mål, og selv være åpen for andre former for problemløsningsstrategier. Her vil det også være relevant for læreren å samarbeide med eleven eller hjemmet for å finne elevens interesser.

Evnerike elever har ofte svært høye standarder for seg selv og deres mål er gjerne høyest oppnåelige poengsum eller karakter. Dersom ikke disse målene nås kan dette føre til en sterk opplevelse av nederlag. Slike høye forventninger kan også få utløp i at eleven ikke vil svare på spørsmål i klasserommet. Det kan virke som om de vil utforske alle mulige svar og at de ikke avgir svar før de er sikre på at de har det riktige (Distin, 2006). For læreren kan dette oppleves som om eleven ikke er deltagende i klassen, eller at de ikke kan svaret, og læreren kan dermed komme til å undervurdere elevens kunnskaper og evner. Slik adferd kan også føre til at eleven kan kategoriseres som underryter. Dette understreker behovet for at læreren har tilstrekkelig kunnskap om evnerike barn, deres lærings- og undervisningsbehov. For eleven vil det være viktig å kunne sette realistiske mål i samråd med læreren, og arbeide med hvordan en kan ta imot dårlige tilbakemeldinger (Clark, 2013).

Emosjonelle behov

Det at evnerike elever kan ha en asynkron sosial og emosjonell utvikling, innebærer at denne utviklingen ikke nødvendigvis er lik deres intellektuelle ferdigheter og evner (Skogen & Idsøe, 2011). Dette kan innebære at eleven til tross for gode kognitive ferdigheter og evner utover det vanlige på noen områder, samtidig kan ha vansker med enkle ting som å sosialisere seg med medelever eller uttrykke sine følelser. Ut fra modellene til Mönks og Ypenburg (2006) og Heller et al. (2005) anerkjennes sosial kompetanse som en sentral faktor for at samspillet mellom elevens personlige ferdigheter og læringsmiljøet skal fungere optimalt. Det vil derfor være et stort behov for eleven at en arbeider med sosial kompetanse i klasserommet. Det er kanskje i relasjon til sosial kompetanse og emosjonell utvikling at en blir minnet på at evnerike elever fortsatt er barn, at de kan være barnslige på noen områder, men oppføre seg mer voksent på andre. Dette kan for eksempel være tilfeller der eleven ikke kan knytte sine egne sko, men kan ha samtaler med voksne på et abstrakt og dypere nivå (Skogen & Idsøe, 2011). I slike tilfeller er det ikke sikkert at læreren vil anerkjenne barnet som evnerikt, dersom de ikke har den rette kunnskapen og kompetansen. Eleven vil i slike tilfeller ha behov for oppfølging på noen områder, selv om de på andre områder kan ha evner utover det som er forventet ut fra alder.

Evnerike elever er ofte veldig opptatt av alt som skjer rundt dem, både i nærmiljøet og ute i verden (Distin, 2006). Fra ung alder kan de være svært undrende og spørrende til alt. De vil ikke nødvendigvis ta til takke med enkle svar, men er ute etter en dypere forståelse og forklaring på samfunnets fenomener. Noen ganger kan likevel slike utdypninger ikke representere elevens alder eller emosjonelle utvikling (Distin, 2006; Skogen & Idsøe, 2011). Dette kan for eksempel være undrende spørsmål om tragiske hendelser, som for eksempel 11.september 2001 i USA eller 22.juli 2011 i Norge. I slike situasjoner vil eleven ha behov for klargjørende svar, men læreren kan kanskje likevel «pakke inn» noe av svarene, for å tilpasse til elevens emosjonelle modenhet.

Evnerike elever har gjerne en høyere grad av emosjonell sensitivitet, sammenlignet med jevnaldrende (Clark, 2013). De vil tidlige kunne oppfatte seg selv som annerledes enn resten av klassen, og dette kan medføre at de isolerer seg, føler seg avist eller opplever denne annerledesheten som en negativ attributt (Lie, 2014). For barnet vil det derfor være viktig å oppleve en anerkjennelse av sine kunnskaper og ferdigheter og en anerkjennelse som et

individ. De må også lære hvordan de kan takle negative følelser, og hvordan de kan finne trygghet i tilknytningspersoner som godtar dem for den de er (Clark, 2013).

2.3 Oppsummering

I dette kapittelet gis en kort innføring i hvordan evnerike elever beskrives gjennom ulike definisjoner og modeller. Evnerike elever vil her forstås som elever med et potensial for utvikling av evner, og at denne utviklingen vil avhenge av blant annet elevenes læringsmiljø. Jeg utviklet selv en forståelse for hvem evnerike elever er i denne oppgaven, følgelig som **elever med høye intellektuelle evner innenfor akademiske områder, hvor elevenes faglige potensial krever tilrettelegging og oppfølging i et inkluderende læringsmiljø for at både eleven og samfunnet skal kunne dra nytte av det.**

To modeller ble presentert for å gi en bredere beskrivelse av det komplekse samspillet mellom eleven og deres sosiale miljø. MMG (Heller et al., 2005) og flerfaktormodellen (Mönks & Ypenburg, 2006) viser hvordan ulike faktorer vil kunne spille inn på elevenes utvikling av evner. Til slutt gjorde jeg rede for kjennetegn som kan prege evnerike elever, både mer generelle karakteristika og elevgrupper som ikke nødvendigvis er like enkle for læreren å oppdage. Det er sentralt at læreren har tilstrekkelig kunnskap om ulike karakteristika som kan prege evnerike elever, da dette videre vil ha en innvirkning på hvilke læringsbehov elevene kan ha i klasserommet.

Som det vil diskuteres i neste kapittel må det her tas flere forbehold knyttet til lærerens mulighet til å tilegne seg denne kunnskapen gjennom sin lærerutdanning. Elevenes ulike alderstrinn vil også kunne påvirke hvilken kunnskap det vil være sentralt at læreren besitter. I dette kapittelet har jeg ikke spesifisert et bestemt alderstrinn, da elevenes evner og karakteristika vil kunne variere fra elev til elev. I neste kapittel vil jeg gå nærmere inn på lærerens rolle knyttet til undervisning av evnerike elever og hvordan kunnskapen som beskrevet her har betydning for lærerens evne til å identifisere og tilrettelegge undervisningen. Sammen vil kapittel 2 og 3 utgjøre teorigrunnlaget for litteraturstudien som gjennomføres i denne oppgaven.

3 Undervisning av evnerike elever – rammer og krav til læreren

Kapittel 2 beskriver den kunnskap som kan anses som sentral for læreren å besitte, da dette vil ha betydning for lærerens evne til å møte elevenes læringsbehov i klasserommet. I dette kapitlet vil jeg fokusere på lærerens rolle og forsøke å legge et grunnlag for å kunne si noe om hva alle lærere bør kunne om evnerike elever, og som dermed bør reflekteres i lærerutdanningen. I hovedsak vil jeg rette blikket mot det norske utdanningssystemet og læreren for det inkluderende klasserommet. Det vil bli redegjort for ulike aspekter ved læreren som anerkjennes som sentrale i deres undervisning av evnerike elever; holdninger, personlige og profesjonelle kvaliteter. Andre del av kapitlet er en mer konkret gjennomgang av strategier for identifisering og tilrettelegging som læreren kan benytte. Det finnes mange strategier for hvordan en kan møte evnerike elevers læringsbehov, og strategiene omtalt her er bare et utvalg.

3.1 Rammene for undervisning av evnerike elever i norsk skole

I Norge formidles lærerens rolle gjennom lover, forskrifter, læreplaner og bestemmelser for lærerutdanningen (KD, 2009). Der lærerens rolle tidligere ble ansett som formidler av kunnskap, har en i dag et større fokus på lærerens rolle som tilrettelegger for elevenes læring (KD, 2009, s. 41). I Kunnskapsløftet har læreren fått større profesjonell frihet, samtidig som de har fått et styrket ansvar for elevenes læringsutbytte (KD, 2009). Dette understrekes ved prinsippet om tilpasset opplæring, hvor *«opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven og lærlingen»* (Opplæringsloven, 1998, § 1-3). Prinsippet om tilpasset opplæring innebærer at læreren også har ansvaret for læringsutbytte hos evnerike elever. Dette betyr at alle elever, også evnerike elever, i utgangspunktet er ivaretatt i det norske utdanningssystemet. Likevel vil jeg gjennom denne masteroppgaven vise hvorfor det er behov for mer fokus på hvordan en kan undervise evnerike elever.

Kunnskap om tilpasset opplæring skal forankres i alle fag i lærerutdanningen, (Regjeringen, 2010a, s. 9). Likevel er det særlig et fag i lærerutdanningen som går nærmere inn på hvordan læreren skal møte mangfoldet av elever og deres forutsetninger. Faget *«pedagogikk og*

elevkunnskap» har blant annet som formål å vise hvordan *«oppdragelse og undervisning kan bidra til alle elevers faglige, sosiale og personlige læring og utvikling»* (Regjeringen, 2010a, s. 16). Faget består av fire fagområder; 1) lærerens tilrettelegging for elevenes læring og utvikling, 2) elevenes faglige, sosiale og personlige læring og utvikling, 3) utvikling av lærerens profesjonelle rolle og identitet og 4) bacheloroppgave, vitenskapsteori og forskningsmetode (Regjeringen, 2010a, s. 17-21).

«Faget skal handle om lærerens ferdigheter i å lede klasser og undervisningsforløp slik at alle elever har utbytte av læringsarbeidet. Faget skal gå inn på sentrale spørsmålsstillinger som gjelder undervisningens mål, form og innhold og de konkrete praktiske utfordringene i læreryrket». (Regjeringen, 2010a, s. 16).

Det er kanskje innenfor disse rammene at det vil være naturlig også å tilby en opplæring i hvordan læreren kan møte evnerike elever i klasserommet. Utover tilpasset opplæring er det i læringsplakaten understreket at *«alle elever skal i arbeidet med faga få møte utfordringer som gir dei noko å strekkje seg mot, og som dei kan meistre på eiga hand eller saman med andre. Det gjeld også elever med særlege vanskar eller særlege evner og talent på ulike område»* (Udir, 2006, s. 6). Dette prinsippet fanger opp evnerike elever og skal sikre deres positive utvikling, men den sier ikke videre noe om hvordan læreren skal arbeide for å sikre dette. Dersom lærerne ikke vet hvordan de skal kunne tilrettelegge for evnerike elevers læringsbehov, vil det også være vanskelig å skape en god kvalitet på deres læringsmiljø. Dette er et argument for hvorfor jeg mener det bør settes et større fokus på evnerike elever i det norske utdanningssystemet og i lærerutdanningen.

3.1.1 Et paradoksalt yrke?

Et større fokus på evnerike elever i det norske utdanningssystemet må likevel ikke komme i veien for tilrettelegging av undervisning for de andre elevene i klasserommet. For fellesskolen og med et prinsipp om tilpasset opplæring for alle, bør det settes et større fokus på evnerike fordi denne elevgruppen i utgangspunktet ser ut til å være mindre omtalt, både i skolen og lærerutdanningen. Lærerne har muligens manglende kunnskap om evnerike elevers læringsbehov, og jeg vil gjennom oppgaven argumentere for hvorfor dette er sentral kunnskap for læreren. Lærerens mange ansvarsområder, både knyttet til elevenes læring, skolens samfunnsmandat og til offentlige budsjetter og styring bidrar til at Hargreaves (2003, s. 28) mener at læreryrket er et paradoksalt yrke. Det paradoksale er at læreren på en eller annen måte skal forsøke å møte alle disse til delvis motstridene målene samtidig (Hargreaves, 2003).

Dette innebærer at det til stadighet er et stort forventningspress til lærerens arbeid, både i skolen og for elevene, men også ovenfor skolens samfunnsmandat og administrasjon. Lærerens rolle bærer preg av at de på en eller annen måte skal arbeide på alle de ulike nivåene parallelt. Et slikt ansvar skal ikke tas for gitt og det er viktig at lærerne har tilstrekkelig med tid og ressurser dersom de skal få gjort jobben sin på en god måte.

I forlengelsen påvirker dette også lærerens rolle i klasserommet og i undervisningen. Lærere som skal undervise i det inkluderende klasserommet har et stort mangfold å forholde seg til og som regel mellom 20-30 elever som alle har krav på en tilpasset opplæring. Fallgruven er med dette stor for at læreren blir overarbeidet eller ikke takler stresset med å skulle tilrettelegge for hele mangfoldet på en gang, og som regel alene. Rosemary Callard-Szulgit (2005) forteller sin historie som lærer i et inkluderende klasserom. Hun skal legge opp undervisning for en klasse på 33 elever, hvorav 12 elever er identifisert med ADHD, tre vurdert som kognitivt evnerike, en elev med emosjonelle vansker og en elev overført fra en annen skole. Til tross for at hun etterhvert får en assistent som skal støtte opp under elevene med spesialpedagogiske vansker, har hun ingen som hjelper henne med å tilrettelegge for de evnerike barna. Dette samtidig som hun sitter på ansvaret med oppfølging og vurdering av hver elevs læringssituasjon. Det tar dermed ikke lang tid før hun blir sykemeldt. Callard-Szulgit (2005) stiller seg spørrende til de som hevder at et inkluderende klasserom er den rette veien og gå, om hvorvidt de tror en slik hverdag reflekterer et godt læringsmiljø for elevene og hvorvidt de vil kunne lære noe som helst. Denne historien er et eksempel på hvordan læreren kan oppleve læreryrket og de påfølgende ansvarsområdene. Eksempelet til Callard-Szulgit (2005) er nok ikke enestående, og mange lærere vil kunne kjenne seg igjen i denne lærerhverdagen. Van Tassel-Baska og Stambaugh (2005) er også opptatt av hvordan læreren i det inkluderende klasserommet skal kunne møte mangfoldet av elever, med særlig fokus på evnerike elever. For å møte barrierer som for eksempel manglende differensiering eller lærerens evne til å modifisere læreplan over sitt eget læringsnivå, hevder de første steg må være å styrke læringsmiljøet blant lærerne slik at en anerkjenner at større praksisendringer er nødvendig (Van Tassel-Baska & Stambaugh, 2005).

I Norge, hvor det vil være naturlig å inkludere evnerike elever i det generelle klasserommet, må en ta hensyn til at læreren vil kunne møte utfordringer slik Callard-Szulgit (2005) beskriver. James Borland (2003) foreslår at en kan forestille seg en undervisning for evnerike uten evnerike elever. Med dette mener han at dersom en har et rikt læringsmiljø, med høy

kvalitet på ressurser og flinke lærere som kan utfordre alle elever på sitt nivå, så trenger en ikke en egen differensiering for evnerike. Borland (2003) argumenter dermed for en utdanning med høy kvalitet for alle elever. På en måte argumenterer Borland (2003) for at det ved høy kvalitet i undervisningen ikke er behov for ekstraordinær differensiering for evnerike elever. Dette vil diskuteres videre i kapittel 6 i tilknytning til mine funn fra litteraturstudiet.

3.1.2 Lærers holdninger og forestillinger om evnerike elever

Robinson (2014) hevder at lærernes holdninger til evnerike elever og deres forestillinger om elevens karakteristika og evner påvirker lærers evne til å møte elevene på en hensiktsmessig måte. Generelt viser forskning på lærernes holdninger om evnerike at disse er moderate eller positive, og at lærerne i teorien anerkjenner elevens læringsbehov (Megay-Nespoli, 2001; Moon & Brighton, 2008). Samtidig viser forskningen at disse positive holdningene gjerne er basert på tradisjonelle forestillinger om evnerike elever, det vil si at evnerike elever er de som har gode prestasjoner, gjør skolearbeidet eller har god oppførsel i klasserommet (Megay-Nespoli, 2001; Neumeister, Adams, Pierce, Cassidy & Nixon, 2007). Annen forskning understreker dette poenget ved å vise hvordan lærere ser ut til å foretrekke karakteristika som at eleven har gode logiske ferdigheter, har mye kunnskap og et stort vokabular, når de skal beskrive den evnerike eleven (Moon & Brighton, 2008). De tradisjonelle forestillingene om evnerike elever kan med dette forstås som primært positive karakteristika, og at evnerike elever er «gode i alt». Som vist i kapittel 2 understreker Skogen og Idsøe (2011) betydningen av lærers evne til å skille mellom den flinke og den evnerike eleven. På mange måter kan det se ut som at lærerne har en forestilling av at evnerike elever er de flinke elevene, og dette vil få konsekvenser for lærers evne til å identifisere og tilrettelegge på en god måte.

Konsekvenser av lærernes holdninger og forestillinger

Moon og Brighton (2008) viser hvordan lærere med tradisjonelle forestillinger om evnerike uttrykker at egne undervisningsprogrammer for evnerike elever kun er hensiktsmessig for de elevene som innehar de tradisjonelle karaktertrekkene for evnerike elever og som ikke har noen observerbare mangler. Dette setter på mange måter evnerike elever på en piedestall, hvor en kun kan bli anerkjent som evnerik og dermed få tilrettelegging dersom man er «perfekt», og har gode kunnskaper om det meste. Læreren står dermed i fare for ikke å kunne oppdage elever som ikke besitter de tradisjonelle indikatorene.

Baudson og Preckel (2013) skiller mellom det de kaller for harmoni og disharmoni hypotesen. Harmoni hypotesen foreslår at evnerike elever har høye evner på alle felt og passer beskrivelsene for de tradisjonelle forestillingene. I denne hypotesen anses også sosiale og emosjonelle aspekter som godt utviklede evner, for eksempel sosial kompetanse eller evnen til å tilpasse seg nye situasjoner (Baudson & Preckel, 2013). Som vist i kapittel 2 er ikke dette alltid tilfellet, og evnerike elever kan ha vansker med sosiale situasjoner da de gjerne tenker og oppfører seg på en annen måte. Disharmoni hypotesen hevder i stedet at elevenes evner kommer på bekostning av elevens sosiale og emosjonelle evner. Lærerne i studien til Baudson og Preckel (2013) hadde i stor grad forestillinger om evnerike elever som står i tråd med disharmoni hypotesen, og viste bekymring for elevenes sosiale og emosjonelle utvikling. Dette betyr at lærerne i større grad antok at alle evnerike elever ville ha en svakere utvikling av sosiale og emosjonelle aspekter, enn for eksempel evner innenfor fag. Ved ikke å anerkjenne at det blant evnerike elever finnes et stort mangfold, hvor elevene både kan ha svakere eller sterkere sosial og emosjonell utvikling vil en også her kunne ende opp med å underidentifisere evnerike elever (jfr. Kapittel 2). Lærernes holdninger får på denne måten konsekvenser for deres identifiseringsprosess av evnerike elever.

Neumeister et al., (2007) hevder at lærernes smale forståelse for evnerike elever bidrar til en manglende bevissthet om at kultur- og miljømessige faktorer påvirker hvordan elevenes evner kommer til uttrykk. Dette gjenspeiler problematikken med å identifisere underdyttere, dobbelteksepsjonelle elever og minoritetselever med annen kulturell bakgrunn, og vil kunne føre til uheldige konsekvenser i identifisering og undervisningen av evnerike elever. At lærerne både må ha en forestilling om at evnerike elever kan ha ulike styrker og svakheter innenfor alle aspekter i sin utvikling, viser kompleksiteten i kunnskapen lærerne må ha for å møte evnerike elever på en god måte. Dette betyr at læreren kanskje må legge vekk sin stereotypiske tenkning. En måte å gjøre dette på er for eksempel å benytte standardiserte identifiseringsverktøy. Eksempler på ulike identifiseringsverktøy omtales i kapittel 3.2.1.

Studiene nevnt over indikerer at lærerne har et relativt smalt syn på hvem de evnerike elevene er, og at dette vil kunne få konsekvenser for identifiseringsprosessen og følgelig tilrettelegging (Moon & Brighton, 2008; Baudson & Preckel, 2013; Neumeister et al., 2007). Selv om forskningen viser hvordan informasjon og kunnskap øker lærernes bevissthet om evnerike elever og dermed kan gjøre dem mer positive til deres læringsbehov, er det også forskning som viser hvordan dette ikke alltid er tilfellet. McCoach og Siegle (2007)

undersøkte hvordan læreres holdninger endret seg som følge av mer informasjon og erfaring i undervisning av evnerike elever. Deres funn er urovekkende, da de konkluderer med at lærere som får mer erfaring og informasjon om undervisning av evnerike anser seg selv som mer evnerike, men det endrer ikke deres holdninger til evnerike elever (McCoach & Siegle, 2007). Deres studie er ikke-eksperimentell og en kan derfor ikke snakke om noen årsakssammenheng til resultatene. McCoach og Siegle (2007) mener likevel at mulige årsaker kan være at læreren selv er evnerik og dermed har større interesse for dette fagfeltet. En annen årsak kan være at utdanning i undervisning for evnerike bidrar til at læreren opplever seg selv som mer evnerik. Deres funn vil kunne ha innvirkning i hvordan en videre bygger opp undervisningsprogram for lærere som skal heve deres kunnskap og kompetanse om evnerike elever og deres læringssituasjon.

3.1.3 Lærers personlige kvaliteter i møte med evnerike elever

Det er generelt mange oppfatninger om hvem læreren for den evnerike eleven bør være; *«Læreren må selv være evnerike for å holde tritt med elevene»*. *«Læreren må ha en ekstraordinær innsikt og dyp forståelse for det faget de underviser»*. *«Læreren må være kunnskapsrik og klok»*. Dette er utsagn som eksisterer innenfor forskningsfeltet om læreren for evnerike elever, og Clark (2013) hevder det vil være en vanskelig og nesten umulig oppgave å finne lærere som passer til utsagnene over. Med slike utvalgsriterier vil det ikke være nok lærere tilgjengelig for undervisning av evnerike. Hun har derfor utformet en syntese basert på tidligere forskning, hvor hun trekker frem sentrale personlighetstrekk og adferd hos læreren som ser ut til å fungere i undervisning av evnerike (Clark, 2013). Også Whitlock og DeCorte (1989) trekker frem personlige egenskaper som er fordelaktige hos læreren for den evnerike eleven. Lærers adferd må på mange måter reflektere disse personlighetstrekkene, og læreren bør derfor være fleksibel i sine arbeidsmetoder, gi gode tilbakemeldinger og skape et godt læringsmiljø. Personlighetstrekkene hos læreren kan kortfattet oppsummeres slik:

- *evne til å være forståelsesfull, aksepterende og respektere elevene*
- *fleksibilitet overfor nye ideer*
- *har et ønske om å utvikle egen læring og kunnskap, og er entusiastisk*
- *humoristisk sans*
- *entusiasme for de evnerike elevene*
- *sterk selvfølelse*

- *orientert mot oppnåelse, og har store forventninger til seg selv og elevene*

(Clark, 2013, s. 350; Whitlock & DeCetie, 1989).

Trekkene beskrevet over er bare et utdrag, og blant annet Robinson (2014) påpeker at det er mange faktorer hos læreren som er sentrale for undervisning av evnerike elever. Et sentralt poeng her er at selv om det gjøres mye forskning på lærernes holdninger og kunnskap om evnerike, ser det fortsatt ut til at mange lærere har vansker med å oversette slik kunnskap til et differensiert undervisningsprogram (Robinson, 2014). Dette gjør at det fortsatt er et viktig arbeid å utvikle modeller for suksessfulle lærere for evnerike elever.

3.1.4 Lærerens profesjonelle kvaliteter i møte med evnerike elever

Det er mange faktorer som påvirker elevenes læring, og i klasserommet anses læreren som den mest sentrale innvirkningen (Clark, 2013; KD, 2009). I stortingsmelding 11 om læreren, pekes det på flere egenskaper læreren trenger for å kunne tilpasse og variere undervisningen (KD, 2009). Blant annet trekker den frem egenskaper som *kreativitet* og *fleksibilitet*, og spesielt lærerens *fagkompetanse*. En solid fagkompetanse vil være nødvendig for at læreren skal kunne differensiere opplæringen på en god måte (KD, 2009). Dette vil gi læreren en trygghet i sine egne metoder og åpner gjerne opp for mer fleksible løsninger tilpasset ulike forutsetninger. I stortingsmelding 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen, under avsnittet «Tidlig innsats» (1.2.1) står det at «skolen og lærerne må (...) ha kunnskap om barnets utvikling. Denne kunnskapen må brukes som grunnlag for undervisningen og til å vurdere om det er behov for ekstra tiltak for enkelte elever» (KD, 2008, s. 9). For både lærere og lærerstudenter vil det som står videre under punkt 1.2.2, «Kompetanse i opplæringssektoren», også være svært relevant: «Lærerens kompetanse er den aller viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring, når en ser bort fra elevenes bakgrunn» (KD, 2008, s. 9).

Forskning viser i stor grad til positive funn knyttet til lærere som har erfaring eller kunnskap om evnerike elever. Westberg og Archambault (1997) fant evidens for at lærere med spisskompetanse på utdanning og undervisning av evnerike har en bedre mulighet til å individualisere undervisningen enn de som ikke hadde slik bakgrunn. Hansen og Feldhusen (1994) når lignende konklusjoner i sine undersøkelser av lærere som har eller ikke har erfaring eller utdannelse i undervisning for evnerike elever. De viser hvordan lærere med

erfaring har større sannsynlighet til å benytte tilretteleggingsstrategier rettet mot evnerike eller mer elevrettede teknikker med vekt på kreativitet og informasjonsprosessering og at de hadde en god lærer-elev relasjon (Hansen & Feldhusen, 1994).

Starko (2008) er enig med Westberg og Archambault (1997) og Hansen og Feldhusen (1994) i at mer kunnskap om evnerike elever må nå lærerne i deres utdanning. Han er dog usikker på om det er gjort nok forskning på hvordan en skal undervise den «spesielle» eleven, og mener det i stedet er lagt mye vekt på forskning av undervisning for den generelle eleven. Han stiller derfor spørsmål om hvilken kunnskap som må kreves fra alle lærere, og understreker at denne kunnskapen ikke vil komme læreren til gode med mindre læreren har evnen til å gjenkjenne når og hvor slike karaktertrekk krever intervensjon (Starko, 2008). Lærere som anses å være suksessfulle i undervisning av evnerike benytter i større grad metoder vanlige for evnerike elever, som for eksempel et høyere kognitivt nivå og vektlegger uavhengighet (Starko, 2008). Dette betyr at kunnskap og kompetanse om evnerike elever bør implementeres i en forlengelse av den vanlige undervisningspraksisen som reflekteres i lærerutdanningene. Det vil være hensiktsmessig at lærerne tilegner seg mer generell kunnskap og kompetanse knyttet til undervisning av evnerike elever. Starko (2008) underbygger dette med at jo mer kunnskap læreren har, desto bedre tilrettelegging for evnerike elever skjer i klasserommet. Brown et al. (2005) kommer til en lignende konklusjon og fant evidens for at lærere i undervisningsprogrammer for evnerike har en mer fleksibel identifikasjonsstandard, bruker flere kriterier og tar hensyn til kulturelle, kontekstuelle og sosiale faktorer når de identifiserer elever for evnerike programmer. Funnene over indikerer hvorfor det også i lærerutdanningen i Norge vil være sentralt å rette et større fokus mot undervisning av evnerike elever.

3.2 Hvordan kan læreren møte evnerike elever på en hensiktsmessig måte?

Det overstående delkapittelet og gjennomgangen av evnerike elevers læringsbehov som beskrevet i kapittel 2 danner grunnlag for å se mer konkret på hvordan læreren kan møte elevene i klasserommet. I det følgende vil jeg gjøre rede for hensiktsmessige strategier det vil være sentralt at læreren har kompetanse om for å kunne identifisere og tilrettelegge for evnerike elever i det norske utdanningssystemet. Første steg for en god tilrettelegging av undervisningen er at læreren har tilstrekkelig kompetanse til å kunne identifisere og vurdere

hvilke elever som er evnerike. Deretter følger en gjennomgang av ulike tilretteleggingsstrategier som vil kunne hjelpe læreren i undervisningen.

Tilretteleggingsstrategiene som omtales kan i stor grad også være fordelaktige for alle elevene i klasserommet, noe som vil være av betydning for læreren i det norske utdanningssystemet og det inkluderende klasserom. Jeg spesifiserer ikke et bestemt alderstrinn i denne gjennomgangen, men det antydes at en tidlig identifisering og tilrettelegging vil være viktig for å sikre en så god læringsutvikling som mulig (Skogen & Idsøe, 2011).

3.2.1 Identifisering

Fordi evnerike elever kan ha mange, alle eller få av de karaktertrekk og læringsbehov som beskrevet i kapittel 2, vil det være viktig for læreren å benytte en så bred identifiseringsmetode som mulig for å plukke opp alle elever med ekstraordinære behov. I praksis betyr dette gjerne at læreren benytter flere fremgangsmåter samtidig. Mönks og Ypenburg (2006) viser i sin flerfaktormodell at det er viktig å se hele eleven når en skal kartlegge og identifisere. En må altså se på alle faktorer rundt eleven samtidig for å skape et helhetlig bilde av elevens opplevelse og behov, og ikke som individuelle komponenter for å beskrive barnet som evnerikt. Formålet med testing og identifisering er å oppdage elever med et større potensial for læring for så å kunne tilrettelegge for elevens pedagogiske utvikling (Lie, 2014).

Det finnes både formelle og uformelle identifiseringsmetoder, men det er kun de uformelle metodene læreren kan benytte i klasserommet, da formelle metoder krever sertifisering. Formelle metoder er ofte standardiserte tester som for eksempel IQ tester eller andre tester som måler elevenes evner. Disse gjennomføres av pedagogisk-psykologisk tjeneste [PPT], som har sertifisering i bruk av slike tester (Skogen & Idsøe, 2011). Formelle metoder vil dermed ikke bli videre omtalt her. Selv om læreren ikke benytter formelle metoder, har de likevel ansvaret for å plukke opp elever med potensielle evner som har behov for videre kartlegging. Det er derfor viktig at læreren har gode strategier for vurdering av elevenes evner i klasserommet. For læreren vil det i identifiseringsprosessen først og fremst være sentralt å alliere seg med eleven selv, foreldre og andre som har nær tilknytning til eleven (Skogen & Idsøe, 2011). Dette for å skape gode rammer for identifisering, og for å få en bred informasjonskilde om elevens evner. Evnerike elever er ikke alltid åpne om sine evner og har kanskje opplevd ensomhet eller mobbing grunnet sin adferd eller sosiale fremtoning. Dette

kan ha skapt en usikkerhet eller negativ holdning mot identifisering, som igjen vil kunne påvirke kvaliteten av identifiseringsprosessen. Målet med identifisering er ikke ytterligere stigmatisering, men heller å kunne tilby dem pedagogiske muligheter i samsvar med deres evner (Skogen & Idsøe, 2011; Lie, 2014, s. 95).

Kartleggingsverktøy basert på lærerens vurdering av elevene blir hyppig brukt til å kartlegge elevenes læringspotensial og behov for tilrettelegging for alle elever. Tester i mindre skala kan benyttes i vurderingen av elevenes evner. Dette kan for eksempel være bokstavtester, lesetester eller tallprøver (Skogen & Idsøe, 2011). Gjennom mye erfaring med ulike individer, personligheter og så videre, ser det ut til at lærerne har en god oversikt over elevene i klasserommet. Læreren kjenner eleven godt og kan med relativ trygghet ta stilling til læringspotensial og hvorvidt en elev vil trenge en annen oppfølging enn de andre i klassen. Forskning på dette feltet har likevel motstridende argumenter til hvorvidt læreren faktisk kan gjøre adekvate vurderinger av elevenes opplæringsbehov. Hany (1993) konkluderte i sin studie med at læreren sitter på informasjon om eleven som gjør dem i stand til å ta en adekvat selektering av elevene for ulike undervisningsprogrammer. Andre mener læreren preges av sin kunnskap og holdninger om evnerike elever, og derfor ikke alltid klarer å gjøre en god vurdering av hvorvidt en elev kan kvalifiseres som evnerik (Moon & Brighton, 2008; Neumeister et al., 2007). Robinson (2014) mener det florerer flere misforståelser i forskningsfeltet om at lærerne ikke kan vurdere evnerike elever på en god måte. Det er ganske klart at det i forskning er ulike meninger om lærerens kompetanse til å vurdere elevenes læringspotensial og eventuelle evner. For å unngå dilemmaet forskningen peker på, er det anbefalt å bruke vurderinger fra forskjellige perspektiver i tillegg til lærerens (Skogen & Idsøe, 2011). Et mer helhetlig bilde av elevens evner kan for eksempel også innebære vurderinger fra foreldrene eller fra barnet selv (Skogen & Idsøe, 2011).

Identifiseringsskalaer for lærere

For å løse utfordringer knyttet til identifisering er det utviklet en rekke «sjekklister» eller mer standardiserte rangeringsskalaer læreren kan støtte sin vurdering på.

The Scales for identifying Gifted Students [SIGS] (Ryser & McConnell, 2004)

Dette er en rangeringsskala som inneholder måling av syv ulike områder evnerike elever antas å kunne utmerke seg i; intellektuelle evner, språk, matematikk, vitenskap, samfunnsfag,

kreativitet og lederskap. Formålet med skalaene er å bidra til identifiseringen av evnerike elever, og en kan selv velge hvilke områder som er aktuelt å måle, ut fra lærerens antagelser eller observasjon av eleven. I relasjon til akademisk evnerike elever vil skalaen for intellektuelle evner og kreativitet kanskje være de mest relevante, og det er dermed disse som omtales her.

Intellektuelle evner	Kreative evner
Når konklusjonen er basert på logisk resonnering	Er åpen for nye erfaringer
Takler nye oppgaver raskt	Tar risiko
Har en akselerert tankeprosess	Er energisk
Er nysgjerrig	Liker å improvisere
Relaterer ny informasjon til eksisterende kunnskap	

Figur 5: Utdrag fra SIGS (Ryser & McConnell, 2004)

SIGS består av fire komponenter; en manual, en rangeringsskala som skolen kan benytte, en rangeringsskala for hjemmet og til slutt et oppsummeringsskjema (Ryser & McConnel, 2004). De to rangeringsskalaene for skole og hjem kan gjennomføres av henholdsvis læreren eller foreldre. Hver skala inneholder 12 temaer innenfor hver av de 7 kategoriene, og en rangerer eleven ved hjelp av en Likert skala. Oppsummeringsskjemaet gir en mulighet til å sammenfatte informasjon fra skole og hjem (Ryser & McConnel, 2004). Her kan en også tilføye andre observasjoner, samtaler eller vurderinger som er gjort av eleven for å skape et helhetlig bilde.

The Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students [SRBCSS] (Renzulli, Siegle, Reis, Gavin & Reed, 2009)

Denne rangeringsskalaen fokuserer på vurdering av elever på barneskoletrinnet. Den består av 14 kategorier for vurdering av elevenes evner; læring, motivasjon, kreativitet, lederskap, kunstnerisk evner, musikalske evner, evner for drama, kommunikasjon - presisjon, kommunikasjon – uttrykk, planlegging, lesing, matematikk, vitenskap og teknologi (Renzulli

et al, 2009). De fire siste kategoriene er nylig introdusert i SRBCSS, som følge av et ønske om å kunne vurdere elevenes evner på mer spesifikke områder. Skalaen er utviklet for at lærere og annet skolepersonell skal kunne rangere elevene for spesialiserte programmer ved hjelp av en rangering langs seks punkter; fra aldri til alltid. Rangeringsmodellen er ansett å være en god hjelp for læreren til å kunne vurdere hele spekteret av karakteristikk assosiert med evnerike elever.

Det er viktig å merke seg at de to modellene som er omtalt her, langt ifra er de eneste rangeringsskalaene som finnes. Læreren må videre ta i betraktning andre former for vurdering av eleven. Det vil være nyttig å skaffe et så bredt bilde av eleven som mulig, ved å samle informasjon fra flere områder. For eksempel kan lærere hente informasjon fra foreldrene. De kan fortelle om barnets oppvekst og ulike milepeler og interesser barnet har for tiden og deres tidligere interesser. Spesielt kan foreldre fortelle om barnet og deres funksjon i sosiale og relasjonelle sammenhenger (Nissen et al., 2012). Læreren må ta hensyn til foreldrenes tendens til å overvurdere sitt eget barn, men slik informasjon kan likevel bidra til identifiseringsprosessen. Samtidig er det ikke alle foreldre som har den nødvendige kunnskapen til å vurdere hvorvidt deres barn er evnerikt og dette kan også føre til at en kanskje undervurderer barnets intellektuelle evner.

3.2.2 Tilrettelegging for evnerike elever

Utfordringen for læreren er å finne ut hvordan elevenes læringsbehov kan møtes. I tillegg til de generelle tilretteleggingsmetodene omtalt i forlengelse av elevenes læringsbehov i kapittel 2, er det utviklet mer konkrete tilretteleggingsstrategier læreren kan benytte. Hensikten med undervisningsprogrammer for evnerike er å møte deres læringsbehov og å videreutvikle de områder der elevene viser spesielle evner (Feldhusen, 2005). Lie (2014, s. 119) understreker i denne sammenheng at undervisning som antas å være effektiv for evnerike og dobbelteksjonelle elever er *«den som bidrar til at elevene mestrer fagene, og som bygger på elevenes styrker»*.

En skiller gjerne mellom pedagogiske og organisatoriske differensieringsmetoder. Organisatorisk differensiering vil si at en deler opp elevene i ulike grupper i undervisningen, og gruppene kan bygge på læringsbehov, samarbeidsgrupper eller andre årsaker. Organisatorisk differensiering blir i liten grad benyttet i den norske skolen, og elevene skal ikke organiseres i permanente gruppeinndelinger (Opplæringsloven, 1998, § 8-2). Det kan

likevel være en fordelaktig løsning for kortere perioder. Det finnes en rekke anerkjente modeller og teorier om hvordan en pedagogisk differensiering kan benyttes for evnerike elever. Dette er strategier som samtidig som å veilede læreren i tilrettelegging av undervisning for evnerike elever ofte også har effekt for klasserommet som helhet. Dermed kan dette være fordelaktig også for elevene som ikke anerkjennes som evnerike. De kanskje mest brukte er akselerasjon og berikelse.

Akselerasjon

«Akselerasjon er hensiktsmessig pedagogisk planlegging fordi det vil si å matche nivået og kompleksiteten av læreplanen med ferdighetsnivået og motivasjonen til eleven» (Skogen & Idsøe, 2011, s. 119). Dette betyr ofte at eleven får muligheten til å gjennomgå det tradisjonelle pensumet raskere enn vanlig, eller at de kan få muligheten til å begynne tidligere på skolen. På denne måten kan en kanskje forhindre at barnet opplever skolen som repeterende av noe de allerede kan eller kjedsomhet. En ulempe ved tidlig skolestart er muligens at de ikke er affektivt eller emosjonelt modne nok til å passe inn i det sosiale miljøet på skolen. Dette kan få uheldige konsekvenser for elevens sosiale omgangskrets, eller kanskje være skadelig for deres selvbilde ved at det kan gi følelsen av ikke å passe inn (Skogen & Idsøe, 2011). Dette er derfor en vurderingssak fra tilfelle til tilfelle. Mönks og Ypenburg (2006) mener samtidig at tidligere skolestart kan være hensiktsmessig, da evnerike elever ofte har venner som er eldre og på samme utviklingstrinn. En annen form for akselerasjon er læreplankomprimering som betyr at eleven får muligheten til å gå gjennom det ordinære pensumet raskere og unngå repetisjon av det de allerede kan (Skogen & Idsøe, 2011). Clark (2013) mener det er mye av det opprinnelige pensumet som kan fjernes, dersom elevene allerede behersker det.

I Norge har en de siste årene hatt en prøveordning hvor elever på ungdomsskolen kan ta fag på videregående nivå (KD, 2011, s. 56). Dette er muligens en god mulighet for eldre evnerike barn å sikre seg gode læringsmuligheter og unngå kjedsomhet. På en annen side vil dette også kreve en rekke tilpasninger fra skolen sin side. For at et slikt tilbud skal være hensiktsmessig må den videregående skolen fortsette utviklingen ved å gi et tilsvarende tilbud for videreutvikling av elevens evner. Dersom dette ikke skjer, er det fare for at eleven må ta faget på nytt på videregående nivå, og dette vil kunne skape stor frustrasjon hos eleven og virke mot sin hensikt.

Berikelse

Berikelse som strategi innebærer at eleven får muligheten til å fordype seg i enkelte emner innenfor læreplanens temaer, eller gjøre egne forskningsprosjekter basert på fagets kompetansemål (Mönks & Ypenburg, 2006; Skogen & Idsøe, 2011). Temaer for fordypning må være tilpasset den enkelte elevs behov eller interesse, og eleven bør selv ha innvirkning på valg av temaer (Skogen & Idsøe, 2011; Lie, 2014). Lærer og elev kan sammen velge ut temaer av interesse, og planlegge gjennomføringsprosessen i form av klare mål og tidsperspektiv for prosjektet. Det vil her være viktig med en god kommunikasjon mellom lærere og elev slik at de sammen finner den fremgangsmåten som passer best. Berikelse behøver ikke nødvendigvis være direkte knyttet til skolen, men kan også være fritidstilbud hvor eleven kan møte likesinnede og andre på deres utviklingsnivå. Læreren kan dra nytte av å innhente informasjon fra eventuelle fritidsaktiviteter eleven er deltagende i, for å videreføre interessen og fordypningen også inn i klasserommet. Dette kan for eksempel gjøres ved at eleven får muligheten til uavhengige studium som en del av skolehverdagen (Skogen & Idsøe, 2011).

Skogen og Idsøe (2011) forstår berikelse og akselerasjon som strategier som bør kombineres. De har utviklet seks eksempler som mer konkret viser hvordan læreren kan arbeide i klasserommet: 1) Utvikle mer avanserte boklister for evnerike elever, 2) gi elevene muligheten til å avansere i undervisningen, 3) gi evnerike barn modifiserte oppgaver, 4) opprett en gruppe for evnerike barn, 5) gi dem spesielle prosjekter i henhold til det materialet som blir studert i klassen og 6) å være kreativ (Skogen & Idsøe, 2011, s. 128). Denne listen bygger på muligheten til å støtte opp under elevenes læring og fremme god motivasjon for skolearbeid. Det er også en liste som fremmer et inkluderende klasserom, hvor evnerike barn kan være en del av det sosiale klasseromsmiljøet selv om de har en litt annen læringsvirkelighet. Skogen og Idsøe (2011) mener at en ved bruk av en slik strategi kan skape en vinn-vinn situasjon for både den evnerike eleven og for de andre elevene i klasserommet.

Tilretteleggingsmodeller

Utover akselerasjon og berikelse finnes det mer konkrete tilretteleggingsmodeller som kan hjelpe læreren i undervisningssituasjonen. Modellene som nevnes her er bare et lite utvalg av modeller som er tilgjengelige for lærere. Disse baserer seg også gjerne i stor grad på akselerasjon og berikelse og regnes som gode pedagogiske differensieringsstrategier. Selv om

de er utviklet med tanke på evnerike elever, vil de kunne ha positiv effekt også på læringen til de andre elevene i klassen da de tar utgangspunkt i elevenes forutsetninger for læring.

The Schoolwide Enrichment Model [SEM] (Renzulli, J.S. & Renzulli, S.R., 2010)

Ved hjelp av denne modellen forsøker man å identifisere en gruppe elever som ligger i de topp 10 – 15 % i gjennomsnittlig evnenivå (Renzulli, J. S. & Renzulli, S.R., 2010).

Identifisering skjer på bakgrunn av tester, lærervurderinger og vurdering av potensial. En høy skåre på IQ tester gir en automatisk plassering av elevene i programmet, noe som sikrer at en også plukker opp elever som er underytere (Renzulli, J. S. & Renzulli, S.R., 2010). Når elevene er identifisert blir deres læringsbehov- og stil kartlagt, og det foretas en læreplankomprimering av elevenes læreplan. Renzullis Enrichment model (berikelsesmodell) benyttes deretter for å møte elevenes behov i klasserommet ved hjelp av tre former for berikelse (Renzulli, J. S. & Renzulli, S.R., 2010).

TYPE 1	Generell utforskning der man presenterer elevene for nye og spennende temaer, områder og kunnskapsfelt man vanligvis ikke dekker innenfor den ordinære læreplanen.
TYPE 2	Gruppetrening: Fremme utvikling av tanker, følelser, forskning, kommunikasjon og metodiske prosesser.
TYPE 3	Det mest avanserte nivået i modellen. Eleven inntar rollen som førstehånds «forsker»: tenker, føler og handler som en praktiserende profesjonell, ved å involvere seg på et nivå som er så avansert eller profesjonelt som mulig etter elevens utviklingsnivå og alder.

Figur 6: Renzullis nivåer i en berikelsesmodell

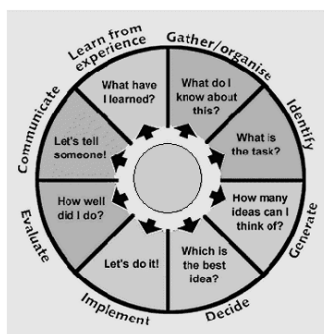
SEM kan benyttes både i det inkluderende klasserommet og i egne undervisningsprogrammer for evnerike elever, og er en anerkjent metode for tilrettelegging. Dette er en strategi som tar utgangspunkt i elevenes styrker og interesser, og som dermed vil kunne bidra til å bevare elevenes skolemotivasjon og potensial for en positiv læringsopplevelse.

Thinking Actively in a Social Context, [TASC] (Wallace & Maker, 2009; Wallace, Bernardelli & Molyneux, 2012)

Denne modellen anses som en universell strategi som kan fremme differensierte undervisnings- og læringsprosesser. TASC bygger på tre hovedfaktorer; *tenke, aktivt og sosial*

kontekst (Wallace & Maker, 2009). Modellen tar utgangspunkt i at intelligens ikke er fiksert, og dermed beskrives det å tenke som en dynamisk prosess som kan utvikles hos alle elever (Wallace & Maker, 2009). For at læring skal skje må eleven være aktivt involvert i læringsprosessen og trenger å føle eierskap til egen læring (Wallace & Maker, 2009). Den siste faktoren er sosial kontekst, og bygger på ideen om at vi kan lære mye av andre gjennom samarbeid og deling av ideer (Wallace & Maker, 2009). Det er likevel rom for individuell læring.

Modellens rammeverk åpner både for samarbeid og individuelt arbeid, og viser hvordan elevene kan velge et tema og gå i dybden eller bredden ut fra egne interesser (Wallace et al., 2012). TASC gir på denne måten læreren en større fleksibilitet til å møte ulike elevers læringsbehov. Modellen består av et hjul med åtte stadier; 1) å kartlegge hva en allerede kan, 2) identifisering av hva som er oppgaven, 3) idémyldring for mulige løsninger, 4) avgjøre beste fremgangsmåte, 5) gjennomføring, 6) evaluering, 7) dele kunnskap og 8) reflektere over læringsprosessen. Modellen kan anvendes for å sikre tilpasset opplæring, og vil komme alle elevene til gode da den i stor grad baserer seg på elevenes selvstendighet og egne valg for gjennomføring. Noen vil kunne ha større behov for oppfølging, men for evnerike barn vil den kanskje ha en positiv effekt på utvikling av deres potensial innenfor deres spesifikke interesseområder (Wallace et al., 2012). Læreren vil ha som oppgave å styre og veilede elevene som best mulig.



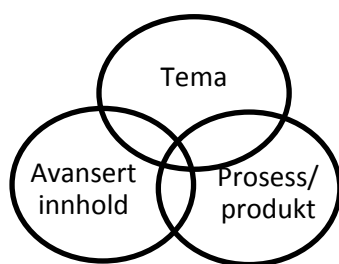
Figur 7: TASC modellen³

The Integrated Curriculum Model, [ICM] (Van Tassel-Baska & Wood, 2010)

ICM er et omfattende rammeverk for differensiering for evnerike elever, som bygger på deres karakteristika (Van Tassel-Baska & Wood, 2010). Den er delt i tre dimensjoner som henger

³ <http://www.sqaki.com/2/TASCProblemSolving/>

sammen og er avhengige av hverandre; innhold, prosess-produkt og tema. Sammen skal disse sikre et høyt innhold av utfordringer i læreplanen, bruk av fordypning i prosjektarbeid eller diskusjoner, og til slutt muligheten til å organisere læringen rundt temaer enten innenfor et fagfelt eller på et tverrfaglig nivå (Van Tassel-Baska & Wood, 2010). Sammensmeltingen av de tre dimensjonene er sentral for utviklingen av en læreplan som dekker behovet til evnerike elever, samtidig som den vil kunne gi utfordringer til alle elevene (Van Tassel-Baska & Wood, 2010).



Figur 8: ICM modellen

SEM, TASC og ICM er alle modeller som bygger på både pedagogisk og organisatorisk differensiering. Alle modellene baserer seg i stor grad på berikelse. De er alle utviklet for å gi elevene mulighet til å fordype seg i et emne, gjerne på egne premisser. Formålet med slike modeller er å sikre at evnerike elever møter tilstrekkelig med utfordringer i skolehverdagen. Dette er alle modeller som tar utgangspunkt i et nært samarbeid med eleven og at eleven får mulighet til å påvirke hvilke temaer en kan fordype seg i. På denne måten kan en også sikre utvikling av elevenes evner innenfor særlige interesser og dette kan bidra til å heve deres lærelyst og skolemotivasjon. Ved å benytte disse som undervisningsstrategier kan en på en god måte møte behovene til evnerike elever, både i det inkluderende klasserommet og i egne undervisningsprogrammer for evnerike. Flere av modellene ser også ut til å ha en fordelaktig effekt på den resterende elevgruppen, og læreren kan dermed benytte samme strategi for alle elevene. Dette vil kunne forenkle lærerens oppgave i å skulle gi tilpasset opplæring til alle elever, da modellene bygger på hver elevs styrker og interesser. For læreren vil det også være fordelaktig å benytte slike verktøy da de gir elevene tilstrekkelig med utfordringer, et behov som gjelder alle elever.

3.3 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg lagt grunnlaget for litteraturstudiet og for senere å kunne analysere funn fra litteraturstudiet i relasjon til rammer i det norske utdanningssystemet.

Stortingsmeldingene beskriver forventninger til lærere i klasserommet, og hvilken rolle de skal ha. Samtidig er det viktig å merke seg, som en har sett ut ifra forskningen, at sentrale faktorer som personlighet og holdninger har innvirkning på identifisering og undervisning av evnerike elever. Læreren må i stor grad ha en personlig interesse og entusiasme for evnerike elever, sammen med en kunnskap og kompetanse om deres læringsbehov for at en skal kunne skape et positivt læringsmiljø for disse elevene.

De to siste delkapitlene om identifisering og tilrettelegging kan videre forstås som et utdrag av den kompetanse læreren bør ha for å kunne møte elevenes behov på en hensiktsmessig måte. Det er sentralt at kartlegging skjer ved hjelp av flere metoder, og det er en forutsetning for kunnskap om evnerike elever i dette arbeidet. Strategiene for tilrettelegging som gjennomgått i dette kapittel ser ut til å kunne ha en positiv effekt også på den resterende elevgruppen, selv om dette er strategier primært utviklet for evnerike elever. Dette viser hvordan undervisning av evnerike elever i noen grad bygger på de samme premissene som undervisning av alle elever, som for eksempel prinsippet om tilpasset opplæring. Med utgangspunkt i det som er presentert i kapittel 3, har jeg valgt å se nærmere på personlige og profesjonelle kvaliteter hos læreren.

Sammenfattet kan en kanskje spesielt peke på to sentrale områder for at læreren skal kunne legge opp til god undervisning for den evnerike eleven; 1) de må kjenne eleven godt, både deres styrker og vansker, og 2) de må få opplæring i hvordan de kan gi evnerike elever både akselererte og berikende læringsopplevelser (Skogen og Idsøe, 2011).

Behovet for et større fokus på evnerike elever i norsk skole vil ha konsekvenser for hvordan lærerutdanningen bør formes. I dette kapittelet gjøres det rede for lærernes rolle, holdninger, personlige og profesjonelle kvaliteter som anerkjennes som sentrale. På bakgrunn av dette og funnene fra litteraturstudien vil jeg i diskusjonsdelen av denne oppgaven diskutere hvilke konsekvenser et større fokus på evnerike elever vil kunne ha for lærerutdanningen og lærerens rolle i det norske utdanningssystemet.

4 Metodisk tilnærming for litteraturstudiet

På bakgrunn av min problemstilling og mitt forskningsspørsmål blir det benyttet kvalitativ metode. Dette fordi jeg er ute etter en grundigere gjennomgang av forskningsfeltet for lærerkompetanse i relasjon til undervisning for evnerike elever i skolen. Kvalitativ metode består av mange ulike forskningsdesign, som i ulik grad er bundet av regler og system (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2004). Jeg som forsker står derfor relativt fritt i valg av forskningsdesign, og det som vil styre mitt metodiske valg vil være problemstillingen min. Sentralt for valg av en kvalitativ metode er et formål om å få en bedre forståelse for et fenomen (Thagaard, 2009). Med min problemstilling «*Hvordan beskrives lærerens rolle og kompetanse i relasjon til evnerike elever?*», følger et formål om å få en bedre forståelse av hvilken kompetanse læreren for den evnerike elev trenger dersom de skal kunne støtte elevens utvikling av potensial. Å skape en slik forståelse handler i stor grad om fortolkning av et utvalgt datamateriale (Thagaard, 2009). Jeg valgte dermed å gjøre en litteraturstudie av relevant forskning gjort på lærerens rolle og behov for kompetanse, da publiserte forskningsrapporter på emnet antas å være en god informasjonskilde.

4.1 Litteraturstudiet

For å svare på problemstillingen og mine forskningsspørsmål har jeg valgt å bruke litteraturstudie av forskningsrapporter som metode (Punch, 2009; Hart, 1998). «*A literature review is a method of collecting information to answer research questions or find out what is known about a particular topic*» (Fink, 2010, s. 162). Dette innebærer å skape en systematisk oversikt hvor en forsøker å identifisere, vurdere, velge og organisere all forskning av høy kvalitet relevant for et bestemt spørsmål. Dette gir meg muligheten til å se hva som tidligere er gjort med hensyn til lærerens rolle og kompetanse for evnerike elever. Det gir meg også en mulighet til å samle ulike perspektiver som finnes på dette fagfeltet og en mulighet til å evaluere hva som mangler i forskningen, det vil si hva en bør fokusere forskningen mot i fremtiden. Målet er å bidra med en oversikt over forskningsarbeidet gjort om læreren for evnerike elever og å synliggjøre fremtidige utbedringsområder.

4.1.1 Bakgrunn for litteraturstudiet

En litteraturstudie kan gjøres på ulike måter og avgjøres først og fremst på bakgrunn av problemstilling og forskningsspørsmål (Hart, 1998). For litteraturstudiet gjelder forskningsspørsmålet; *«hvilke personlige og profesjonelle kvaliteter anses som relevante hos læreren for at de skal kunne skape et godt læringsmiljø for evnerike elever?»* Dette legger føringer på hva jeg leter etter, mer konkret lærerens rolle og kompetanse i undervisning av evnerike elever.

Teorigrunnlaget for denne oppgaven (kapittel 2 og 3) bidrar til å danne grunnlaget for litteraturstudiet. Det er gjennom disse to kapitlene at rammene for litteraturstudiet tok form. Blant annet er det i teorikapitlene gått gjennom forskning og litteratur som allerede finnes på fagfeltet om evnerike elever, og jeg anså et manglende fokus på hvilke krav som må settes til læreren dersom de skal undervise evnerike elever på en hensiktsmessig måte. Forskning på evnerike elever og læreren for denne elevgruppen er mangfoldig, og jeg ser det derfor relevant å sammenfatte dette for å gi et mer helhetlig bilde av lærerens kompetanse.

Relevant informasjon om lærerens rolle for evnerike elever kan finnes innenfor flere forskningsfelt, som for eksempel forskning om lærerutdanningen, didaktisk forskning med fokus på metode og forskning som er knyttet til spesifikke fag. Med interesse for lærerens rolle og dermed betydningen av lærerens kompetanse vil jeg primært fokusere på forskning knyttet til *lærerutdanningen og undervisningspraksis*. I mange tilfeller sammenfaller forskning om lærerutdanning og didaktisk forskning. Dette medfører at lærerens kompetanse ofte representeres gjennom eksempler om ulike metodevalg læreren kan benytte i klasserommet. Dette tatt i betraktning kommer jeg ikke unna et fokus på metodiske valg læreren må ta og ha kompetanse om, men disse vil i størst grad benyttes som eksempler, og jeg vil derfor ikke gå videre i noen vurdering av metodenes kvalitet. Videre tok jeg utgangspunkt i kategoriseringer gjort av Robinson (2014) for å plassere meg i forskningsfeltet på lærere for evnerike elever. Denne skiller mellom fire aktuelle forskningsfelt for lærere for evnerike elever; demografi, lærernes pedagogiske forberedelser, kompetanse og holdninger (Figur 9, s. 53). Knyttet til mitt forskningsspørsmål, vil jeg i hovedsak lete etter litteratur som omhandler lærernes personlige og profesjonelle kvaliteter. Kompetanse omfatter ofte også lærerens holdninger, og i de tilfeller der dette er aktuelt, vil holdninger trekkes frem som en faktor i lærerens væremåte overfor evnerike elever (jfr. begrepsavklaring).

Demografi:	Lærerens utdanning:
Lærerens alder, erfaring, hvilket nivå læreren underviser på og så videre	Lærerens utdanning, sertifisering og etterutdanning (trening i å undervise for evnerike elever)
Lærerens kompetanse:	Lærerens adferd, holdninger og personlighet:
Hva vet læreren om evnerike elevers læringsbehov og hvordan en kan skape et godt læringsmiljø både kognitivt og sosialt	Hvilket syn har læreren på evnerike elever og hvordan deres evner kan utvikles

Figur 9: Fokus i forskningen på «lærere for evnerike elever» (basert på Robinson, 2014).

4.1.2 Fremgangsmåte

Når det gjelder fremgangsmåte, struktur og organisering av selve litteratursøkeprosessen, er det i stor grad opp til forskeren å finne et system som fungerer for det gitte prosjektet (Hart, 1998). En litteraturstudie bør likevel inneholde følgende stadier; søkeprosess, vurdering av søkeresultater, sammendrag og dokumentasjon, og til slutt organisering, analysering og syntetisering (Punch, 2009, s. 98). Fordi jeg er ute etter å finne mer informasjon om hva som tidligere har blitt forsket på når det gjelder lærerens kompetanse og holdninger til evnerike elever, har jeg valgt å gjøre en deskriptiv litteraturstudie (Fink, 2010). I en deskriptiv litteraturstudie vil redegjørelse av data være formet som korte sammendrag av forskningens formål, metode, funn og begrensninger (Fink, 2010). Med utgangspunkt i Hart (1998), Fink (2010) og Punch (2009) vil min litteraturstudie ha følgende faser; 1) søkeprosessen, 2) utvalg av relevante forskningsrapporter, 3) redegjørelse av data - sammendrag og dokumentasjon (temabasert) og 4) analyse og diskusjon av funn opp mot teori – Syntetisering.

Søkeprosessen

For å finne relevant forskning og artikler har jeg benyttet meg av søkemotorene ERIC, PsycINFO og Web of Science. Jeg har bevisst søkt i internasjonale databaser, da jeg allerede visste at det ikke var gjort særlig forskning på dette nasjonalt. Resultatene fra søkemotorene ble samlet i en bibliografi over relevant forskning (Vedlegg 1).

ERIC (Education Resources Information Center) er en internasjonal litteraturdatabase innen pedagogikk. Databasen er sponset av institutt for utdanningsvitenskap ved det amerikanske utdanningsdepartementet.

PsycINFO er en elektronisk database med relevante artikler innenfor et stort fagfelt, som psykologi, utdanning, sosialvitenskap, rettsvitenskap, medisin med flere. Det er produsert av American Psychological Association

Web of Science er en tverrfaglig litteraturdatabase produsert av Thomas Reuters. Denne databasen rangerer tidsskrifter etter hvor ofte et tidsskrift er sitert i løpet av en periode.

De tre databasene er rettet mot noe ulike forskningsfelt, noe som sikrer en bred informasjonskilde for litteraturstudiet. Både ERIC og PsycINFO benytter seg av Wolter Kluwers health – OvidSP som søkemotor. Dette er en søkemotor på internett som gir tilgang til helserelaterte databaser. I mange tilfeller er det derfor overlapp mellom søk gjort i ERIC og i PsycINFO. Likevel gir de to databasene ulike resultater i form av forskjellige artikler og jeg valgte derfor å benytte begge.

Utvalgskriterier

Flere *utvalgskriterier* ble utviklet for å sikre et så godt bilde som mulig over litteraturen. Jeg har valgt å konsentrere meg om forskning gjort de siste 10 årene, et kriterium som vil sikre at jeg får den mest oppdaterte forskningen gjort på feltet. En avgrensning er gjort knyttet til forskning på læreren og mer spesifikk rettet mot deres personlige og profesjonelle kvaliteter knyttet til undervisning av evnerike elever. Videre har jeg avgrenset temaet til å gjelde evnerike elever med akademiske evner, og ekskluderer dermed barn med talent innenfor musikk og sport. Dette er gjort for å understreke at evnerike elever og elever med høy faglig kompetanse i fag har særlige læringsbehov læreren må møte i undervisningen (jfr. kapittel 2). Artiklenes språk er avgrenset til kun å gjelde engelskspråklig litteratur. Til slutt har jeg valgt å avgrense meg til litteratur som primært er gjennomført i Europa og USA. Denne avgrensningen er gjort med en tanke om at den vestlige kultur vil kunne ha lignende verdier som Norge, og at forskningens resultater enklere kan oversettes til det norske utdanningssystemet. Det anerkjennes likevel at det vil være ulike kulturelle verdier og syn på evnerike elever innad i landene. For eksempel er i det blant annet i USA vanligere å undervise evnerike elever i egne spesialklasser eller skoler. Dette vil kunne ha innvirkning på hvordan funnene fra min litteraturstudie kan benyttes i det norske utdanningssystemet. Forskning fra USA er likevel en stor del av litteraturstudiet, og jeg vil forsøke å vise hvordan det er prinsippene utdanningssystemet baserer seg på som er relevante i denne sammenheng.

Videre benyttet jeg meg av kategoriseringer for å begrense søket mest mulig til relevant litteratur. I ERIC brukte jeg kategoriseringen «reports-research», i PsycINFO «Peer-reviewed Journal» og i Web of Science brukte jeg «article», da det her ikke fantes noen kategori for forskningsrapporter. Jeg har benyttet et bredt spekter av søkeord, da det er begrenset forskningslitteratur på feltet som omfatter lærere for evnerike elever. Søkeordene ga følgende resultater⁴:

Søkeord	PsycINFO	ERIC	Web of Science
Giftedness AND teacher	12(10)	9(6)	8(8)
Giftedness AND teaching	8(5)	3(3)	4(3)
Gifted children AND teacher	5(4)	4(4)	13(13)
Gifted children AND teaching	2(1)	3(3)	3(3)
Teaching the Gifted	3(3)	1(1)	9(9)
Teachers of the Gifted	5(4)	4(4)	20(20)
Teacher training AND Gifted	-	2(2)	3(3)

Figur 10: Søkeord og søkeresultatet

Utvalg av studier

Utvalgsprosessen baserer seg på utvalg av to kriterier; innhold og metode (Punch, 2009). Søkeprosessen ga et resultat på 45 aktuelle forskningsrapporter og etter gjennomlesning av abstract og rapportenes innhold satt jeg til slutt med 12 forskningsrapporter som jeg anser som relevante for mitt forskningsspørsmål. Forskningsrapportene som ble forkaster handlet i stor grad om lærernes holdninger til evnerike elever, og flere rapporter handler ikke om læreren i det hele tatt. Tre kategorier ble utviklet på bakgrunn av teorigjennomgangen og ved gjennomlesning av de 12 relevante forskningsrapportene:

- Lærerens personlige kvaliteter
- Lærerens profesjonelle kvaliteter
- Effekt av erfaring og kunnskap om undervisning av evnerike elever

Med utgangspunkt i det jeg presenterer i kapittel 3 er det hensiktsmessig å skille mellom personlige og profesjonelle kvaliteter, selv om jeg også viser hvordan disse har innvirkning på hverandre og dermed bør forstås i sammenheng med hverandre. Den første kategorien *lærerens personlige kvaliteter* innebærer forskning rettet mot personlig og sosiale

⁴ Tall skrevet i parentes er forskningsrapporter som overlapper

karaktertrekk hos læreren, inkludert lærerens relasjon med elevene (jfr. Kapittel 1). *Lærerens profesjonelle kvaliteter* omfatter forskning rettet mot hvilke kompetanse det er nødvendig at læreren har for en god undervisning av evnerike elever (jfr. Kapittel 1). Dette innebærer også kunnskap om mer konkrete tilretteleggingsstrategier. Den siste kategorien *effekt av trening og kunnskap om undervisning av evnerike elever* omfatter spesielt intervensjonsstudier som ser nærmere på hvordan mer kunnskap og kompetanse vil være fordelaktig for læreren i undervisningen og dermed for evnerike elevers læringsutbytte.

Neste fase i utvalg av relevante studier for mitt forskningsspørsmål var å vurdere studienes bruk av metode. Formålet her var å vurdere den metodologiske kvaliteten for å kunne vurdere hvorvidt forskningsresultatene kan ilegges vekt (Punch, 2009). Rapporter fra topp-kvalitets tidsskrifter har gjerne vært gjennom et strengt peer-review, det vil si at metoden er strengt vurdert av eksperter på området. Dette betyr at jeg kan ha en relativt god sikkerhet i at slike rapporter er av god kvalitet. I lys av det metodiske opplegget for studiene vil overførbarhet til andre situasjoner bli nærmere omtalt i kapittel 4.2. Ingen studier ble ekskludert på bakgrunn av metode, men deres metodologi vil ha innvirkning på forståelsen av funnene. Dette vil bli diskutert i kapittel 6.

Redegjørelse av data – sammendrag og dokumentasjon

Kapittel 5 inneholder sammendrag av de 12 forskningsrapportene ansett som aktuelle for mitt forskningsspørsmål. Organiseringen av disse sammendragene er basert på Fink (2010), og er formulert som korte sammendrag av forskningens formål, metode, funn og begrensninger. Formålet med dette er å gi en systematisk gjennomgang av de ulike rapportenes forskningsfokus og funn.

Analyse og diskusjon av funn opp mot teori – syntetisering

I kapittel 6 analyseres og diskuteres litteraturstudiens metoder, funn og aktualitet for forskningsspørsmålet. Først diskuteres metodene benyttet i forskningen litteraturstudiet baserer seg på og dette skaper rammene for hvordan en kan forstå og anvende funnene fra litteraturstudiens forskningsrapporter. Deretter diskuteres funnene fra litteraturstudien opp mot teorigrunnlaget som er lagt i kapittel 2 og 3. Diskusjonen har som formål å avdekke eventuelle likheter mellom forskningsrapportene i seg selv, og sett i lys av teorien for og videre vurdere hvordan forskningsbildet av lærere for evnerike elever ser ut per dags dato. Det

vil i diskusjonsdelen også gjøres forsøk på å trekke paralleller mellom forskningenes funn og teori, knyttet til det norske utdanningssystemet. Hva kan Norge lære av den internasjonale forskningen, og hvordan kan deres forskningsresultater benyttes i det norske utdanningssystemet?

4.2 Metodiske refleksjoner

Jeg har fortløpende i dette kapittelet trukket frem ulike refleksjoner jeg har gjort meg i gjennomføringen av litteraturstudiet, og disse vil dermed ikke omtales på nytt her. Utover disse har jeg gjort meg noen refleksjoner knyttet til forskningsrapportenes metodiske innfallsvinkel og dennes betydning for funnene fra min litteraturstudie. Spesielt gjelder dette funnenes overførbarhet til andre og lignende situasjoner. Samtlige studier i min litteraturstudie baserer seg delvis på kvalitativ analysemetoder, og flere studier benytter case studier som metode. Dette vil ha innvirkninger på funnenes overførbarhet. Samtidig som funnene vil vise til kontekstspesifikke konklusjoner, kan en kanskje trekke ut overordnede linjer fra funnene. Dette vil være mer generelle forståelser av funnene, og på denne måten kan resultatene kanskje bidra til å heve forståelsen for hvorfor det er viktig at læreren har gode personlige og profesjonelle kvaliteter for å undervise evnerike elever, og hva disse kan innebære. Dette vil diskuteres i lys av funnene fra min litteraturstudie i kapittel 6.

4.2.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet (Thagaard, 2009). Ved å velge en kvalitativ metode for mitt prosjekt vil reliabilitet i stor grad handle om hvorvidt jeg kan skape et troverdig bilde, både av meg selv som forsker og forskningen i seg selv. For å skape slik troverdighet legger jeg vekt på gjennomsiktighet av min metode, teori og fremgangsmåte for datainnsamling og analyse (Johannessen et al., 2004). Det vil si at jeg så nøyaktig som mulig beskriver gjennomføringen av oppgaven og mitt valg av fremgangsmetode. Reliabilitet og min troverdighet som forsker innebærer også at jeg har en åpen refleksjon om min egen studie. Dette betyr at jeg gjør rede for hvilke refleksjoner jeg har gjort meg gjennom arbeidet med studien og at jeg anerkjenner hvordan min førforståelse for temaet vil kunne ha innvirkninger på analyse og diskusjon.

4.2.2 Validitet

Validitet er knyttet til forskningens gyldighet (Thagaard, 2009). Dette betyr vurdering av hvorvidt de resultater og tolkninger jeg som forsker gjør meg, er i tråd med den virkelighet jeg studerer. Også her vil min studie være preget av en stor grad av gjennomsiktighet. Jeg legger vekt på å ha et godt grunnlag for mine konklusjoner ved hjelp av en diskusjonsdel som går utover litteraturstudiens analyse. Når jeg gjør en litteraturstudie må jeg i tillegg til å vurdere gyldigheten av mine egne tolkninger og argumenter, vurdere de argumenter som litteraturen viser til. Ved å ta utgangspunkt i publiserte artikler og artikler som er peer-reviewed, sikrer jeg en god gyldighet, da slike publikasjoner går gjennom en nøye vurdering før de blir publisert. Dette forutsetter likevel at jeg har brukt riktige søke kategorier som har gitt meg de artiklene som kan gi svar på min problemstilling.

4.2.3 Overførbarhet

Overførbarhet er knyttet til vurderinger om tolkningene i min studie også kan gjelde i andre sammenhenger (Thagaard, 2009). For eksempel hvordan mine resultater kan benyttes i en videreutvikling av andre studier om evnerike elever og lærerens kompetanse i undervisning. Det er mine fortolkninger som gir grunnlag for overførbarhet (Thagaard, 2009), det vil si hvilke konklusjoner jeg kommer frem til gjennom analyse og diskusjon av litteraturen på feltet. Som forsker er det min oppgave å argumentere for hvordan min tolkning av fenomenet kan ha relevans i en større sammenheng (Thagaard, 2009). Når jeg argumenterer for hvorfor det er sentralt å sette et nasjonalt fokus på evnerike elever i norsk sammenheng, og når jeg argumenterer for hvorfor det er viktig at lærerne har god kunnskap og kompetanse om evnerike elever, er dette argumenter for hvordan min forskning er sentral i det videre arbeidet.

Mine utvalgs kriterier for litteraturstudien er også et sentralt aspekt av prinsippet om overførbarhet (Thagaard, 2009). For at studien min skal kunne ha betydning i en større sammenheng må det utvalget jeg har gjort kunne representere det større mangfoldet av litteratur som finnes om lærerens rolle og kompetanse for evnerike elever. Argumentasjonen for valg av kriterier til utvalg av relevante artikler er belyst ovenfor, og jeg vil med dette mene at jeg har godt belegg for at mine tolkninger også kan gjelde det større fagfeltet evnerike barn.

5 Litteraturstudiet

I dette kapittelet vil jeg gi et sammendrag av de 12 aktuelle forskningsrapportene basert på mitt forskningsspørsmål: «*hvilke personlige og profesjonelle kvaliteter anses som relevante hos læreren for at de skal kunne skape et godt læringsmiljø for evnerike elever?*» Formålet med litteraturstudiet av forskningslitteratur er å beskrive nåværende kunnskap ved å oppsummere empirisk evidens om forskningsspørsmålet (Punch, 2009, s. 97).

Sammendragene er basert på Fink (2010), noe som gir en systematisk gjennomgang av forskningsrapportene med fokus på fire områder; formål, metode, funn og begrensninger.

Følgende kategorier ble utviklet for å systematisere forskningens temaer; 1) lærernes personlige kvaliteter, 2) lærerens profesjonelle kvaliteter og 3) effekt av erfaring og kunnskap om undervisning av evnerike elever. De 12 forskningsrapporter er samlet i følgende oversikt:

Forfatter	Tittel	Publisert – hvor og når	Formål	Land
Kesner, J.E.	<i>Gifted Children's Relationships with Teachers</i>	International Education Journal, 2005	Å undersøke og sammenligne lærernes perspektiver på sin indre relasjon med evnerike- og ikke-evnerike elever ved å benytte tilknytningsteori som rammeverk	USA
Hong, E., Greene, M. & Hartzell, S.	<i>Cognitive and Motivational Characteristics of Elementary Teachers in General Education Classrooms and in Gifted Programs</i>	Gifted Child Quarterly, 2011	Å undersøke hvorvidt læreren i det generelle klasserommet og lærere i undervisningsprogram for evnerike hadde forskjellige kognitive og motivasjonelle karakteristikk.	USA
Gentry, M., Steenbergen-Hu, S. & Choi, B.	<i>Student-Identifies Exemplary teachers: Insights From Talented Teachers</i>	Gifted Child Quarterly, 2011	Å beskrive og forklare lærere som har blitt karakterisert som eksemplariske på bakgrunn av elevrangeringer	USA
Park, S. & Oliver, J.S.	<i>The Translation of Teachers' Understanding of Gifted Students Into Instructional Strategies for Teaching Science</i>	Journal of Science Teacher Education, 2009	Å undersøke hvordan lærernes undervisningspraksis ble endret som følge av evnerike elevers læringsbehov	USA
Graffam, B.	<i>A Case Study of Teachers of Gifted Learners: Moving</i>	Gifted Child Quarterly, 2006	To eksemplariske lærere ble studert for å få en bedre forståelse av deres undervisningspraksis og deres tanker om	Florida, USA

	<i>From Prescribed Practice to Described Practitioners</i>		denne praksisen.	
Brighton, N.J., Moon, T.R., Jarvis, J.M. & Hockett, J.A.	<i>Primary Grade Teachers' Conceptions of Giftedness and Talent: A Case-Based Investigation</i>	The National Research Center on the Gifted and Talented, 2007	Å undersøke både lærernes forestillinger og holdninger om evnerike elever, og overføringen av dette til undervisningspraksis.	USA
Siegle, D. & Powell, T.	<i>Exploring teacher biases when nominating students for gifted programs</i>	Gifted Child Quarterly, 2004	Å identifisere elevenes karakteristika som kanskje påvirker læreren når de skal anbefale elever for undervisningsprogrammer for evnerike	USA
Endepohls-Ulpe, M. & Ruf, H.	<i>Primary school teachers' criteria for the identification of gifted pupils</i>	High Ability Studies, 2006	Å undersøke hvilke karakteristika som leder læreren til å vurdere en elev som evnerik	Tyskland
Bangel, N.J., Moon, S.M. & Capobianco, B.M.	<i>Preservice Teachers' Perceptions and Experiences in a Gifted Education Training Model</i>	Gifted Child Quarterly, 2010	Å evaluere effektiviteten av to treningsstrategier i å heve lærerstudenters forståelse av evnerike elevers læringsbehov	USA
Koshy, V. & Welham, C.	<i>Nurturing young gifted and talented children: Teachers generating knowledge</i>	Perspectives in Education, 2008	Å undersøke ulike måter en kan tilrettelegge for evnerike barn i alderen 4-7 år	England
Hoogeveen, L., van Hell, J.G. & Verhoeven, L.	<i>Teacher Attitudes Toward Academic Acceleration and Accelerated Students in the Netherlands</i>	Journal for the Education of the Gifted, 2005	Å undersøke hvilke problemer lærerne forventer, deres erfaring med akselererte elever, og hvorvidt deres holdninger kan endre av informasjon om akselerasjon	Nederland
Troxclair, D.A.	<i>Preservice teacher Attitudes Toward Giftedness</i>	Roeper Review, 2013	Å undersøke holdninger hos lærerstudenter etter et treningsprogram	USA

Figur 11: Oversikt over relevante forskningsrapporter

5.1 Lærerens personlige kvaliteter

Kesner, J.E. (2005). Gifted Children's relationships with teachers

Formål: Studien tar utgangspunkt i Bowlbys tilknytningsteori som hevder at en god relasjon mellom lærer og elev bidrar til elevens trygghet i læringsprosessen. Med tilknytningsteori

som rammeverk har denne studien som formål å undersøke og sammenligne lærernes perspektiver på sine indre relasjoner med evnerike- og ikke-evnerike elever. Gitt at lærere generelt rapporterer at evnerike elever har større sosiale og emosjonelle vansker sammenlignet med ikke-evnerike, var hypotesen at læreren for evnerike elever ville rapportere mindre positive relasjoner i sammenligning med lærere for ikke-evnerike elever.

Metode: Informantene i denne studien var 95 lærere for evnerike elever og 162 lærere for ikke-evnerike elever i et større byområde i sør-øst USA. Evnerike elever var identifiserte elever som deltok på lørdagsundervisning. Ikke-evnerike elever tilsvarte dermed de resterende elevene, det vil si elever som ikke var blitt identifisert som evnerike. For å måle lærernes oppfattelse av deres relasjon til en gitt elev, elevens interaktive adferd og hvordan læreren tror eleven føler om han eller henne, ble selvrapporteringsskalaen «The Student Teacher Relationship Scale» [STRS], benyttet. Spesielt tre underkategorier ble analysert; *konflikter*, *nærhet* og *avhengighet* i relasjonen mellom lærer og elev.

Funn: Det ble ikke funnet evidens for hypotesen. Lærere for evnerike elever rapporterte mindre grad av konflikt i sammenligning med lærere for ikke-evnerike elever. Begge gruppene hadde lignende nivå av trygghet og nærhet i relasjonen med elevene. Et likt nivå av trygghet og nærhet, og et lavere nivå av konflikt antyder en mer positiv relasjon mellom lærere og evnerike elever sammenlignet med lærere og ikke-evnerike elever. Det ble funnet et høyere nivå av avhengighet i relasjonen mellom lærer og evnerike elever i sammenligning med læreren og ikke-evnerike elever. Tolkning av dette kan likevel være noe tvetydig da det var vanskelig å vurdere hvorvidt denne avhengigheten ble ansett å ha negativ innvirkning på lærer-elev forholdet. Den positive relasjonen som ble funnet i denne studien er evidens for at læreren har gode muligheter til å møte de affektive behovene til evnerike elever.

Begrensninger: En begrensning i denne studien er bruken av selvrapporteringsskalaer som instrument for datainnsamling. På bakgrunn av denne metoden kan rapporteringsfeil oppstå som følge av at lærerne har svart ut fra hva de tror forskerne ønsker å se. Dette kan blant annet være én av årsakene til at resultatene var motstridende med forskernes hypotese. For å benytte funnene videre vil det også være relevant å få avklart tvetydigheten som ligger i avhengighetsforholdet mellom lærer og elev.

Hong, E., Greene, M. & Hartzell, S. (2011). Cognitive and Motivational Characteristics of Elementary Teachers in General Education Classrooms and in Gifted Programs

Formål: Formålet i denne studien var å undersøke hvorvidt lærere i det generelle klasserommet og lærere i undervisningsprogram for evnerike hadde ulike kognitive og motivasjonelle karakteristika. Tre forestillinger for elevenes læring og prestasjon ble undersøkt; *epistemologiske forestillinger* (kunnskap og læring), *metakognisjon* (planlegging, overvåkning og bruk av kognitive strategier) og *motivasjon* (self-efficacy, indre motivasjon for utfordringer, målorientering; læring eller prestasjon).

Metode: 182 barneskolelærere, henholdsvis 117 i generelle undervisningsprogram og 65 i undervisningsprogram for evnerike deltok i studien. Disse var alle lærere på 3-5 trinn på skoler i en stor by i USA. Alle lærerne for de evnerike hadde sertifisering (GATE spesialister). Datainnsamling ble gjort ved hjelp av selvrapporteringsskalaer. For å teste epistemologiske forestillinger brukte en spørreundersøkelsen «Epistemological Beliefs in Teaching and Learning» (EBTL). Metakognisjon ble målt med «The Self-Assessment Questionnaire» (SAQ). Underkategorier i SAQ målte også lærernes opplevde self-efficacy. Indre motivasjon for utfordringer ble vurdert ved en modifisert versjon av «Work Preference Inventory». Lærernes målorientering (læringsorientert eller prestasjonsorientert) ble målt ved bruk av spørreskjemaet «Instructional Practice Questionnaire II» (IPQ-II). Spørreundersøkelsene ble distribuert via frivillige som møtte opp på et regionalt møte.

Funn: Lærerne i undervisningsprogrammer for evnerike rapporterte mer sofistikerte epistemologiske forestillinger og en høyere læringsmålorientering enn lærerne i det generelle klasserommet. Flere lærere for evnerike elever rapportert også at de tilrettela undervisningen for å møte elevenes læringsbehov. I motsetning rapporterte flere lærere i det generelle klasserommet at de fokuserte på elevenes testresultater. Generelt anså lærerne seg selv å ha rimelig høy self-efficacy; en karakteristikk som er ansett å styrke lærerens selvtillit i å ta ansvar for elevenes læring og å sette høye forventninger til dem.

Begrensninger: Lærernes karakteristikk ble målt med selvrapportering i denne studien. Som i Kesner (2005) kan dette føre til rapporteringsfeil hos lærerne. I tillegg kan det være en begrensning her at spørreskjema ble distribuert ved hjelp av frivillige som igjen fikk et større ansvar i å distribuere dette videre til lærere på sine respektive skoler. Denne studien

sammenlignet også bare to av mange karakteristikker det kan være interessant å se på, en får dermed ikke hele bildet. En siste begrensning kan ligge i resultatet om bruk av læringsmål eller prestasjonsmål. Lærere i egne undervisningsprogram for evnerike baserer seg i større grad på berikelse, og trenger kanskje i mindre grad å bry seg om elevenes testresultater (Hong et al., 2011). Med en større bredde i elevgruppen vil dette kanskje være mer krevende for lærerne, og dette kan muligens bidra til å forklare forskjellene i resultatene.

Gentry, M., Steenbergen-Hu, S. & Choi, B. (2011). Student-Identified Exemplary Teachers: Insights from Talented Teachers

Formål: Denne studien tar utgangspunkt i at lærere som vurderes av elever som «den gode læreren», vil være interessante lærere å undersøke. Undersøkelser av lærere som anerkjennes som eksemplariske av sine elever kan gi en bedre forståelse for hva som fungerer for elevene fra deres ståsted, og denne studien har som formål å beskrive og forklare disse lærerne.

Metode: Et utvalg ble gjort på klasser fra 49 skoler over hele USA. Elevene gjennomførte to spørreundersøkelser, (My Class Activities og Student Perceptions of Classroom Quality), på de lærere som var til stede den aktuelle dagen. Fra disse to undersøkelsene ble lærere med høyest rangering basert på elevenes vurdering av appell, utfordringer, valg, engasjement, interesse, meningsskaping og self-efficacy valgt ut. Forskerne var interessert i lærerne som skåret i de topp 5-10 % av utvalget, og etter utvalgsprosedyrer og lokalisering av aktuelle lærere satt en igjen med 18 deltagere fra 9 ulike skoler, fra 8 distrikter og 4 stater. Det ble brukt en mixed-method design; kvantitative skårer ble benyttet for elevenes rangeringer av eksemplariske lærere. Kvalitativ metode (spørreundersøkelse, intervju og observasjon) ble brukt for å få informasjon fra lærerne; hvordan de oppfattet betegnelsen eksemplarisk og hvordan de så på seg selv som lærer.

Funn: Den kvalitative dataanalysen ga spesielt fire beskrivelser av den eksemplariske læreren.

1) Disse lærerne kjenner, og tar en personlig interesse i elevene. Dette kan eksemplifiseres med lærernes engasjement for eleven også utenfor skoletiden, og at de hadde en god kjennskap til elevenes interesse, styrker og svakheter. 2) Disse lærerne setter høye forventninger til dem selv og til elevene. Dette var lærere som så behovet for å utfordre elevene slik at de alltid skulle ha noe å strekke seg etter. 3) Disse lærerne gjør innholdet og læringen meningsfull og relevant, og respekterer elevenes valg. Lærerne benyttet realistiske og faktiske problemer, og knyttet læringen til elevenes fremtid. 4) Disse lærerne har et klart

engasjement for sine elever, undervisningen og for innholdet. Lærerne knyttet sterke bånd til sine elever og til sitt fagområde. En stor grad av lærerne rapporterte også høy grad av trivsel på sin arbeidsplass og et godt samarbeid med administrasjonen.

Begrensninger: Formålet med denne kvalitative studien var ikke å generalisere, men å informere. Det er derfor opp til leseren å avgjøre nytten av denne informasjonen. En slik begrensning finnes i mange kvalitative studier, og som understreket i metodekapittelet er dette ofte tilfellet med kvalitativ forskning. En annen mulig begrensning var en overrepresentasjon i utvalget av lærere, da 7 av lærerne kom fra samme undervisningssenter. Det er vanskelig å vite om lærere fra andre undervisningssenter vil bli rangert tilsvarende høyt, og funnene bør leses med dette på minnet. En siste begrensning var at forskerne ikke klarte å lokalisere 9 av lærerne som møtte kriteriene for deltagelse. Selv om en kanskje kan anta at disse har lignende karakteristika som resten av utvalget, kan en ikke være sikker.

5.2 Lærerens profesjonelle kvaliteter

Park, S. & Oliver, J.S. (2009). The Translation of Teachers' understanding of Gifted Students into Instructional Strategies for Teaching Science

Formål: Denne studien er todelt; første forskningsspørsmål handler om hvilke utfordringer og behov evnerike elever har i undervisningssituasjonen. Det andre spørsmålet har som formål å vurdere hvordan disse utfordringene og behovene påvirker lærerens undervisningsstrategier. Studien har en hypotese om at lærernes undervisning kan forbedres dersom de utvikler en bedre forståelse for evnerike elevers læringsbehov.

Metode: Dette er et case studie med tre kjemilærere på en videregående skole i Atlanta, Georgia, USA. Lærere underviste i både egne klasser for evnerike og i heterogene klasserom. Data ble samlet gjennom observasjoner, semi-strukturerte intervjuer, læreplaner, refleksjonsnotater, utvalg fra elevenes arbeid inkludert vurdering og forskernes feltnotater. Data ble samlet gjennom et helt skoleår. En sammenligningsmetode ble brukt for å analysere dataene (constant comparative method). Denne leter etter mønstre i datamaterialet. Det ble også gjort en triangulering av flere datakilder, medlemssjekk og forskertriangulering.

Funn: Lærerne møtte en rekke utfordringer hos elevene i sin undervisning; de hadde utfordrende spørsmål, var utålmodige, perfeksjonister, mislikte rutiner og kritiske til andre. I

respons til disse utfordringene viste lærerne syv tilpasninger i sine undervisningsstrategier; 1) undervisningsdifferensiering, særlig tematisk, 2) variasjon i undervisningsmåter og elevenes produkter, 3) gruppestrategier og samarbeidslæring, 4) individualisert støtte, 5) strategier for å takle utfordrende spørsmål, 6) strategier for å takle perfektjonisme og 7) sikre et godt og trygt klasseromsmiljø. Funnene viser at lærerens gjenkjennelse av evnerike elevers læringsbehov bidro til at de utviklet en rekke ulike undervisningsstrategier. Denne studien gir dermed evidens for at lærerens forståelse av elevene påvirker deres undervisningsstrategier og videre utviklingen av kunnskap for undervisning.

Begrensninger: Med casestudium som metode kan det være vanskelig å overføre situasjonene her til andre situasjoner/skoler. Samtidig er det ikke nødvendigvis de faktiske strategiene lærerne utvikler som er av hovedinteresse; disse vil i hovedsak fungere best i det miljøet de ble skapt, men det generelle poenget funnene gir kan likevel være av interesse og kunne overføres til andre skoler, fag og lærere. Dette er det faktum at lærernes strategier ble utviklet i takt med deres økte bevissthet og kunnskap om hvilke behov evnerike elever har i læringssituasjonen, så vel som sosiale og emosjonelle behov.

Graffam, B. (2006). A Case Study of Teachers of Gifted Learners: Moving From Prescribed Practice to Described Practitioners

Formål: Læreren er ansett som en av de viktigste faktorene for elevenes læring og utvikling. Forskning på «den gode læreren» vil i mange tilfeller også gjelde lærere for evnerike elever, men Graffam (2006) mener det mangler gode deskriptive modeller for hvilke egenskaper læreren for evnerike elever trenger. Formålet var derfor å få en bedre forståelse av både læreres praksis og deres tanker om praksisen tilknyttet undervisning for evnerike elever.

Metode: Dette er en casestudie og case studie protokoll som utviklet av Stake og Merriam ble benyttet for utvalg av informanter til denne studien. Observasjon og dybdeintervjuer ble benyttet på to lærere for evnerike elever som var anerkjent som eksemplariske. En lærer var pensjonert fra et berikelsesprogram med egenprodusert læreplan, og her ble det kun benyttet intervju som metode. Den andre læreren var praktiserende lærer for akselerert undervisning med fokus på fagene matematikk og språk.

Funn: Undervisning av evnerike elever krever rammer for både individualisert og gruppelæring samtidig, og informantene mente målet for læringen måtte være et «ekteskap» mellom academia og berikelse. På denne måten får elevene den nødvendige kunnskapen, og

samtidig muligheten til å utvikle seg utover dette i temaer av egen interesse. For begge lærerne var muligheten til å gi elevene ulike valg som styrket deres individualitet og arbeidsprosess viktig, selv om dette til tider var en komplisert oppgave. Utfordringen lå i hovedsak i å kunne følge opp alle elevene individuelt samt å se hele klassen som enhet. Dette krevde en god planleggingsprosess, og fortløpende revideringer av planene etter behov. Elevene var også svært delaktige i planleggingen, og bidro med ideer og forslag til fordypningsemner og temaer. Et siste sentralt funn var viktigheten av at læreren bygget opp en god relasjon til elevene, da dette åpnet for høyere forventninger, motivasjon og investering i eleven. Relasjonen mellom lærer og elev, og lærer og klassen som helhet bidro til å skape trygge rammer for elevenes læring og kommunikasjon om emner som elevene kanskje opplevde som vanskelig. Dette gjaldt spesielt deres emosjonelle og sosiale utvikling, samt evne til å forstå andres læringsprosess og evnen til å samarbeide i grupper.

Begrensninger: Som i studiet over, vil det også her være vanskelig å overføre funnene på bakgrunn av case studie som metode. Forskeren argumenterer likevel for at denne type studier vil være nødvendig for å kunne utvikle mer deskriptive modeller av hvordan læreren for evnerike elever kan arbeide i praksis. En casestudie vil være en god måte å fordype seg i enkelte situasjoner og mennesker, og dens formål er å få frem «stemmen» til informantene. Graffam (2008, s. 130) argumenterer til slutt med at «*research on teachers of gifted learners needs to move from prescribed packages of practices to described models of practitioners*».

Brighton, C.M., Moon, T.R., Jarvis, J.M. & Hockett, J.A. (2007). Primary Grade Teachers' Conceptions of Giftedness and Talent: A Case-Based Investigation

Formål: Det er fortsatt en stor underrepresentasjon av minoritets elever blant identifiserte evnerike, og en årsak kan være lærernes forestillinger, identifiseringsprosess og praksis. På bakgrunn av dette ønsket forskerne i denne studien å undersøke både lærernes forestillinger og holdninger om evnerike elever, og overføringen av dette til undervisningspraksis. En undersøkte også lærernes evne til å benytte strategier som vil kunne avdekke og utvikle talent hos tidligere ikke-identifiserte evnerike elever.

Metode: Studien er delt i to faser; fase 1 innebar en spørreundersøkelse som skulle vurdere lærernes forestillinger, holdninger og praksis i relasjon til evnerike elever. 434 lærere fra første, andre og tredje klasse gjennomførte spørreundersøkelsen. Data ble analysert kvantitativt med deskriptiv statistikk. Fase 2 innebar klasseroms-observasjon i første klasse

ved seks barneskoler rundt om i USA. Ukentlige observasjoner gjennom hele skoleåret ble gjennomført ved hjelp av en semi-strukturert observasjonsprotokoll. Lærerne implementerte en «modelltime» designet for å fremme elevenes evner, spesielt rettet mot elever fra lav-inntektsfamilier og underrepresenterte minoriteter og etniske grupper, og elever som ikke hadde engelsk som morsmål.

Funn: Funnene i begge fasene viste et konsekvent mønster i lærernes forestillinger og holdninger om evnerike. Funnene i fase 2 bidro til og situere og forklare spesifikke mønstre identifisert i spørreundersøkelsen ved å beskrive kontekst. Spesielt fire områder trekkes frem;

- a) **Indre faktorer hos læreren:** Flesteparten av lærerne hadde en tradisjonell forestilling om evnerike elever; deres sterke resonneringsferdigheter, mye kunnskap og et sterkt vokabular. Lærerne vurderte raskt elevene som evnerike dersom de hadde gode arbeidsrutiner og en god adferd. De hadde derimot vansker med å vurdere elever som ikke hadde disse tradisjonelle indikatorene. Vurdering av karakteristikk bar preg av et mangelorientert rammeverk med fokus på elevenes svakheter fremfor styrker.
- b) **Ytre påvirkninger på læreren:** Foreldrenes involvering påvirket lærernes forventninger for ulike grupper elever. En annen ekstern påvirkning var ulike programmer skolene kunne tilby; lærerne med mer tradisjonell praksis var mer positive til slike programmer, mens lærere som var mer naturalistiske i sin undervisning følte seg begrenset av programmenes struktur og undervisningsformat.
- c) **Lærerens adferd:** Lærerne kan se ut til å undervise i et kontinuum fra didaktisk til konstruktivistisk måte. Didaktisk praksis benytter tradisjonelle undervisningsmetoder som forelesninger. Konstruktivistisk undervisning ble beskrevet som en mer aktiv læringsprosess basert på ulike undervisningsstrategier. De fleste lærerne anerkjente ulike behov i klasserommet. I praksis ble dette derimot ofte oversatt til å gjelde de elevene som hadde det vanskeligst på skolen; lærere vurderte nesten aldri den øvre delen av oppnåelsesskalaen når de planla undervisningen.
- d) **Observerbar elevadferd og verbal respons:** I spørreundersøkelsen viste lærerne til tradisjonelle forestillinger for evnerike elever, og under klasseromsobservasjonene viste disse seg ved at elever som demonstrerte evner på ulike måter, eller hadde andre akademiske eller sosiale svakheter ofte ikke ble plukket opp. Dette er de typisk underrepresenterte gruppene evnerike elever. Lærerne beskrev også skolemodenhet. Elever som hadde lav skolemodenhet ble beskrevet som de som manglet akademiske

ferdigheter forventet for første klasse; å vite navnet sitt, farger og så videre. Dersom elevene hadde en abnormal adferd ut fra det som var forventet ble de også vurdert som å ha lav skolemodenhet.

Begrensninger: En begrensning ved denne studien er en lav responsrate blant deltagende lærere (14 %), noe som tilsier at det var en rekke lærere som ikke deltok. Det viser seg likevel at dette utvalget ligner på et fullt representativt utvalg i populasjonen og at trusselen om responsbias er redusert (Brighton et al., 2007). Samtidig gir den lave responsraten bekymringer for den indre og ytre validiteten, det vil si hvorvidt en kan snakke om årsakssammenhenger og generalisering av studiens konklusjoner til den generelle populasjonen.

5.3 Effekt av erfaring og kunnskap om undervisning av evnerike elever

Siegle, D. & Powell, T. (2004). Exploring Teacher Biases When Nominating Students for Gifted Programs

Formål: Lærernes nominering ilegges stor vekt i identifisering av evnerike elever og det vil derfor være sentralt å undersøke hvorvidt deres forestillinger, holdninger og forventninger påvirker deres nomineringsprosess. På bakgrunn av forskning som støtter lærerens evne til å gjøre adekvate vurderinger av elever til evnerike undervisningsprogrammer var formålet med dette studiet å identifisere karakteristikker hos elevene som så ut til å påvirke lærerens vurdering og nominering for evnerike undervisningsprogrammer.

Metode: 92 lærere (58 lærere i det generelle klasserom og 34 spesialister på evnerike) som deltok på en regional konferanse om evnerike elever i nord-vest USA ble spurt om å vurdere ett av to sett med elevprofiler. Lærerne ble spurt om å indikere hvor sterkt de mente at elevenes profiler skulle eller ikke skulle anbefales til deres distrikts undervisningsprogram for evnerike. De 12 profilene ble utarbeidet på bakgrunn av Tannenbaums begreper for produserende og ikke-produserende evnerike elever. Produserende operasjonaliseres her til det å gjennomføre skolearbeidet. Forskerne hadde en hypotese om at elever som ikke produserte ofte ville bli oversett som evnerike elever. Videre ble profilene designet til å gi en stor grad av variasjon i akademiske (matematikk, lesing og kunnskap) og personlige faktorer.

Funn:

- Matte: Elever med gode problemløsningsstrategier og som fullførte skolearbeidet ble i høyere grad nominert enn de som ikke gjennomførte skolearbeidet. Spesialister for evnerike hadde en større tendens til å vurdere disse elevene som evnerike uavhengig av om de fullførte skolearbeidet. Elever som ikke gjennomførte skolearbeidet, men gjorde mentale beregninger ble i større grad nominert som evnerike enn elever som gjennomførte skolearbeidet, men benyttet penn og papir som beregningsmetode.
- Lesing: For lesing ble det ikke funnet noen særlige forskjeller, hverken for elever som likte lesing og gjorde skolearbeidet, eller som ikke gjorde skolearbeidet. Det var heller ingen forskjeller mellom den generelle læreren og spesialister for evnerike elever.
- Kunnskap: Spesialister for evnerike hadde høyere grad av rangering for elever med spesielle interesser enn læreren i det generelle klasserommet. Elever med en bred kunnskapsbase mottok høyere rangering enn elever med særlige interesser innenfor et fagfelt.

Funnene viser i stor grad at gjennomføring av skolearbeid var en avgjørende faktor for nominering til undervisningsprogrammer for evnerike. Samtidig ble det funnet evidens for at dette ikke var tilfellet dersom eleven hadde en bred kunnskapsbase eller var gode lesere. Men det var en faktor dersom eleven ikke likte å lese, noe som tyder på at «å like og lese» ble regnet som en indikasjon på evnerike elever. Funnene antyder også at læreren i det vanlige klasserommet kanskje er mer tilbøyelig enn spesialister for evnerike til å fokusere på elevenes svakheter, fremfor deres styrker.

Begrensninger: Fordi studien benytter et bekvemmelighetsutvalg for å samle data, har resultatene begrenset overførbarhet. Utvalget var deltagende på en konferanse for evnerike, og en kan dermed anta at de har en egen interesse for feltet som omhandler utdanning av evnerike. Studien bør derfor repliseres med andre populasjoner. I tillegg hadde deltagerne en viss kjennskap til feltet da undersøkelsen ble gjort mot slutten av konferansen.

Endepohls-Ulpe, M. & Ruf, H. (2006). Primary School Teachers' Criteria for the Identification of Gifted Pupils

Formål: Tidligere forskning indikerer at elevenes prestasjon i skolen er en sentral faktor for å vurdere elevene som evnerike. I denne studien stilles spørsmålet om hvilke karakteristikk

hos elevene som leder læreren til å vurdere eleven som evnerik. Et annet spørsmål som tas opp i denne studien er hvorvidt det er forskjeller mellom lærere som har erfaring med evnerike elever og lærere som ikke har dette.

Metode: 384 barneskolelærere fra Tyskland ble spurt om å beskrive en evnerik elev med sine egne ord så vel som på en 90 item rangeringsskala utviklet av Busse et al, og Dahme og Eggers. 192 lærere, som aldri hadde undervist evnerike elever, beskrev en fiktiv elev, og 192 lærere med erfaring beskrev en elev de hadde undervist.

Funn: I sine beskrivelser av evnerike elever ble *kognitive ferdigheter* ansett som den viktigste; høyt intellektuelle, gode skoleprestasjoner og god tenkekapasitet. Områder som *sosial adferd* og *personlighetstrekk* ble ilagt mindre vekt; og de mest omtalte her var ensomhet, manglende disiplin eller generelle mangler i sosial kompetanse. Lærere med erfaring hadde flere beskrivelser av kognitive trekk enn lærerne uten erfaring. Disse lærerne rapportert også flere trekk innenfor kategorier som prosesseringskapasitet og verbale ferdigheter. Lærere med erfaring rapporterte til sammenligning med lærere uten erfaring mer positive sosiale ferdigheter og adferdstrekk. Resultatene viser at kjernen for lærernes forståelse av evnerike ligger i kognitive ferdigheter. Endepohls-Ulpe og Ruf (2006) konkluderer med at fire områder bør vektlegges i trening og fremtidig utdanning for barneskolelærere: 1) intelligens, gode prestasjoner og høy motivasjon opptre ikke nødvendigvis som en enhet, 2) sosial adferd er ikke en indikator på evnerike, hverken i positiv eller negativ forstand, 3) diagnostisk kompetanse i identifisering av evnerike elever må relateres til ulike stadier i utviklingen, og 4) personlig erfaring i å undervise evnerike elever resulterer i mer presise og realistiske beskrivelser av evnerike. Kontakt med evnerike elever bør derfor være en del av lærernes utdanning.

Begrensninger: En begrensning her er at metoden benyttet i utgangspunktet var utviklet for andreklassinger. Denne var dermed mer rettet mot fag. I første klasse er gjerne læringsmålene mer generelle og lærerne kan kanskje oppdage flere eller andre karaktertrekk som skiller ut evnerike elever. Dette viser hvorfor det er så sentralt at målingsinstrumentet og identifiseringskompetanse tilpasses til ulike utviklingsstadier.

Bangel, N.J., Moon, S.M. & Capobianco, B.M. (2010). Preservice Teachers' Perceptions and Experiences in a Gifted Education Training Model

Formål: Mange evnerike elever mottar sin undervisning i det generelle klasserommet og derfor bør alle lærerstudenter motta trening i undervisning av evnerike elever. Formålet for denne studien var derfor å evaluere effektiviteten av to treningsstrategier som tok sikte på å heve lærerstudentenes forståelse for evnerike elevers læringsbehov.

Metode: Det ble utviklet en intervensjonsmodell basert på to treningsstrategier; 1) undervisning i et berikelsesprogram på lørdager, og 2) et nettkurs designet for å introdusere begreper om undervisning for evnerike. Deltagerne var 12 lærerstudenter med sikte på å undervise i første klasse. Dette studiet var del av et pågående forskningsprogram på profesjonell utvikling i utdanning for evnerike på lærerstudentnivå. Kvalitative metoder ble benyttet for å undersøke datamaterialet fra semi-strukturerte intervjuer gjort i etterkant av intervensjonen. Intervjuene ble triangulert med klasseromsobservasjoner, læreplaner og deltagerresponser.

Funn: Responsen kan deles i fire kategorier basert på utsagn;

- 1) ***En generell økning av kunnskap om evnerike elever gjennom nettkurs og praksis:*** deltagerne uttrykte at kursing og praksis gjorde dem mer oppmerksomme og bevisste elevenes læringsbehov. Flere av deltagerne innså at de kunne ha evnerike elever i det vanlige klasserommet.
- 2) ***En økt selvtillit i egne undervisningsstrategier:*** Deltagerne rapportert at de hadde fått en forhøyet selvtillit til undervisning og identifisering av evnerike elever.
- 3) ***At undervisningen i programmet var mer realistiske enn deres tidligere felterfaringer:*** Mange rapporterte at dette var første gang de hadde fått muligheten til å øve seg som lærere i en setting som var mer autentisk enn tidligere erfaringer.
- 4) ***At intervensjonen var en verdifull læringserfaring:*** Spesielt undervisningserfaringen fra lørdagsprogrammet ble ansett som verdifull bruk av tid. Lærerne følte erfaringen var verdifull fordi de fikk muligheten til å ha ansvar for sitt eget klasserom i full skala.

Begrensninger: Denne studien var begrenset av flere faktorer. For det første ga kriteriene for utvalg begrenset antall og variasjon i deltagere tilgjengelige for studiet. Dette kan ha påvirket funnene i denne studien. Lærerstudentene viste allerede en interesse for undervisning av evnerike, noe som kanskje kan påvirke hvilke holdninger disse har til evnerike elever i

utgangspunktet. Av denne årsak kan en kanskje i større grad se en positiv effekt av intervensjonsprogrammet enn ved et annet utvalg. En annen faktor var at det ikke var noen kontrollgruppe. Det var dermed ingen vurdering av holdninger og forestillinger hos lærerstudenter som ikke deltok i intervensjonsstudien.

Koshy, V. & Welham, C. (2008). Nurturing young gifted and talented children: Teachers generating knowledge

Formål: Det har i England og Wales de siste årene blitt utviklet flere program for evnerike elever, men det mangler i stor grad undersøkelser rettet mot de yngre elevene. Derfor ble det satt i gang et større prosjekt som hadde som formål å undersøke hvordan en kan tilrettelegge for evnerike barn mellom 4-7 år. Evnerike elever blir i denne studien forstått som barn som viser betydelig avanserte evner og ferdigheter i ulike domener. Hos unge barn blir det spesielt lagt merke til deres potensial for å utvikle evner.

Metode: Et sett med aksjonsforskningsprosjekter fra 14 lokale utdanningsdistrikt i England og Wales utgjør grunnlaget for funnene i denne studien. Alle 14 distrikter hadde en prioritering av utdanning for evnerike det året studien ble gjennomført. Hver gruppe ble representert av rådgivere og tre praktiserende lærere. Intensjonen var at alle prosjekter skulle produsere case studier på utvalgte felt som skulle fungere som dokumentasjon og repliserbare modeller. Deltagerne mottok støtte i forskningsmetode og litteraturanalyse. Alle deltagende lærere underviste for elever i alderen 4-7 år.

Funn: I samtlige av de 14 distriktene bidro prosjektet til å heve kunnskapsbasen og forståelsen for evnerike elevers utdanning og undervisning. Prosjektgruppene utviklet en større bevissthet for at identifisering av yngre barn er svært kompleks og at det er viktig å kunne identifisere evnerike så tidlig som mulig. Gjennom prosjektet fikk også lærerne en større selvtillit og trygghet i sin egen identifiseringsprosess og deres vurderinger av evnerike elever ble mer raffinert. Flere av lærerne rapporterte at planleggingen av utfordrende undervisningsprogram eller berikelse av pensum for evnerike, hevet forventningene til hele klassen. Spesielt tre endringer i læreplanplanlegging ble tydelige: 1) å integrere høyere tenkeferdigheter og kreative tankeprosesser, 2) å planlegge for mer åpne aktiviteter som økte elevenes mulighet til problemløsning, og 3) å inkludere elevenes spesielle interesser som sentrale i læreplanen. Andre eksempler var å utvikle «interessetimer» eller «mini berikelsesprosjekter». Essensen i

mange av prosjektene var å gi elevene eierskap i læringsaktivitetene og på denne måten være delaktig i egen læring.

Begrensninger: Forskerne var kjent med trusselen mot overførbarhet som følge av aksjonsforskning som metode allerede fra starten av prosjektet. Resultatene kunne likevel bidra med generelle temaer og nøkterne konklusjoner.

Hoogeveen, L., Van Hell, J.G. & Verhoeven, L. (2005). Teacher Attitudes toward Academic Acceleration and Accelerated Students in the Netherlands

Formål: Mange lærere uttrykker bekymring for elever som har blitt akademisk akselerert i forhold til uønskede effekter av akselerasjonen. Mye forskning viser likevel at akselererte elever er glade og suksessfulle. Denne forskjellen i elevenes fordeler ved akselerasjon og lærernes holdninger til denne metoden utgjorde bakgrunnen for denne studien som har som formål å undersøke hvilke problemer lærerne forventer, deres erfaring med akselererte elever, og hvorvidt deres holdninger kan endre av informasjon om akselerasjon.

Metode: Studien er todelt. I en spørreundersøkelse ble data samlet fra 334 lærere for første klasse, fra 28 byer i Nederland. I en påfølgende intervensjonsstudie mottok 50 av lærerne fra spørreundersøkelsen skriftlig informasjon og informasjon om et møte hvor 36 av disse deltok. 43 lærere mottok kun skriftlig informasjon og hadde ikke noe informasjonsmøte.

Spørreundersøkelsen ble distribuert over to perioder (september og juni).

Funn: De fleste lærerne uttrykte at en ekstraordinær tilnærming til evnerike elever er hensiktsmessig i spørreundersøkelsen. Akselerasjon som metode ble også ansett som en god metode og mange hadde en positiv erfaring med akselerasjon, selv om et fåtall hadde en negativ opplevelse. Funnene her viser at lærere i Nederland ser ut til å være mer positive til akselerasjon enn forskning fra andre land som USA, Tyskland, Australia og New Zealand. Bekymringer til bruk av akselerasjon gikk på elevenes isolering, sosial kompetanse og emosjonelle vansker. Lærernes holdninger til elevenes skolemotivasjon og prestasjonsmuligheter var mindre negative.

Intervensjonsstudien indikerte at spesifikk og målrettet informasjon om akselerert undervisning for evnerike kan påvirke lærernes holdninger til akselererte elever. Lærere som mottok informasjon og deltok på møtet uttrykte mer positive holdninger til elevenes sosiale

kompetanse og skolemotivasjon. Også deres holdninger om emosjonelle vansker hos akselererte elever var mindre negativ etter intervensjonen.

Begrensninger: En begrensning i denne studien er kanskje hvordan informasjon til lærerne ble distribuert. Bruk av skriftlig informasjon til skolene betyr ikke nødvendigvis at alle lærere mottar informasjonen og dermed kan dette ha påvirket hvor mange som deltok på informasjonsmøte. Det kan være at responsen primært kom fra lærere som ønsket å vite mer om akselerert undervisning for evnerike elever og som dermed i utgangspunktet var relativt positive til akselerasjon som undervisningsmetode.

Troxclair, D.A. (2013). Preservice Teacher Attitudes Toward Giftedness

Formål: Formålet med denne studien var å undersøke holdninger hos lærerstudenter om evnerike elever. Studien tar utgangspunkt i en hypotese om at dersom lærerstudenter ikke får informasjon om evnerike elever og deres læringsbehov vil deres holdninger forbli underutviklet og kan dermed bli feilaktige i møte med evnerike elever i klasserommet.

Metode: Undersøkelsen ble gjennomført ved en liten landsby ved et universitet i sør-sentral USA. 45 lærerstudenter på sitt tredje år i et fireårig program deltok i en spørreundersøkelse. Instrumentet som ble brukt var Gagné og Nadeaus holdningsskala (Opinions About the Gifted and Their Education). Datainnsamling skjedde i skoleåret 2008/09.

Funn: Synspunktene til lærerstudentene i denne studien var for det meste motstridende og ikke støttende for de pedagogiske behovene evnerike elever har. Selv om de hadde en positiv holdning til undervisning for evnerike elever, anerkjente de ikke nødvendigvis evnerike elevers læringsbehov. Blant annet var argumentasjonen at lærerstudentene synes det var viktigere å gi spesialundervisning til elever med lærevansker fremfor evnerike elever. Konklusjonen til Troxclair (2013) er at lærerne må ha tilgang til evidensbasert informasjon for å sikre hensiktsmessige forestillinger, og han mener det ikke lenger er frivillig hvorvidt lærerutdanningene gir lærerstudentene trening og erfaring med evnerike elever.

Begrensninger: En begrensning er det relativt lave utvalget. Samtidig viser funnene i denne studien mange av de samme funnene som er rapportert i annen forskning, og det er tydelig at det finnes en rekke misforståelser og myter om evnerike elever og deres læringsbehov. Det vil videre derfor være viktig å gi lærerstudenter og lærere riktig informasjon om hvordan evnerike elever lærer og hvilke behov de har i skolen.

6 Analyse og diskusjon

I denne delen av studien diskuteres relasjonen mellom litteraturstudienes funn og teorigrunnlaget presentert i kapittel 2 og 3 (Punch, 2009). Jeg vil her forsøke å sammenfatte hva de ulike forskningsrapportene sier om hvem læreren for den evnerike eleven kan være, det vil si hvilke personlige og profesjonelle kvaliteter som anses som relevante i forskningen for å skape et godt læringsmiljø også for evnerike elever i skolen. For å gjøre dette på en systematisk måte tar jeg utgangspunkt i de tre kategoriene jeg utviklet i litteraturstudiet, og diskuterer så funnene opp mot relevant teori. Jeg vil også forsøke å knytte diskusjonen til utfordringer i det norske utdanningssystemet ved å trekke paralleller til hvordan funnene kan være relevante i det norske klasserommet. Rammene for hvordan en skal kunne forstå funnene fra litteraturstudien påvirkes av de metoder og begrensninger som forskningsrapportene har, og dette diskuteres først.

6.1 Metode og begrensninger

Forskningsrapportene fra litteraturstudiet er i stor grad basert på spørreundersøkelser og selvrapporteringsskalaer. Syv av de 12 studiene benytter dette som metode, og det vil følgelig ha innvirkning på hvordan forskningens funn skal forstås. Utover spørreundersøkelser er det to studier som benytter seg av case, to som bruker intervensjon og en studie som bygger på aksjonsforskning. Dette er alle metoder som vil kunne gi begrensninger for funnenes grad av overførbarhet (jfr. Kapittel 4). Dette er heller ikke formålet for de fleste studiene, og blant annet understreker en studie selv at «*with qualitative research, the intent is not to generalize, but rather to inform*» (Gentry et al., 2011, s. 123). Det er innenfor disse rammene en kan forstå funnene som presenteres i den følgende diskusjonen.

Antall informanter kan også si noe om forskningens kvalitet og overførbarhet. Det er stor variasjon i antall deltagere, fra 2 til 434. Det er også en variasjon i hvilke informanter som benyttes. I 10 av studiene er informantene lærere, henholdsvis for evnerike elever eller ikke-evnerike elever, og i noen tilfeller lærer for begge grupper. To av studiene benytter lærerstudenter i sine undersøkelser. I aksjonsforskningen er informantgruppen basert på rådgivere og tre praktiserende lærere. Funnene fra forskning med lærerstudenter som informanter kan til en viss grad gi et bilde på hvordan lærerstudentene opplever muligheten til å heve sin kunnskap om evnerike elever.

Et sentralt aspekt som vil ha betydning for hvordan en skal lese og forstå diskusjonen av funnene knyttet til litteraturstudiet og teorien er de forbehold som må tas fra forskningen. Dette gjelder både de metodiske refleksjonene gjort overfor, samt hvorvidt funnene kan si noe spesifikt om lærere for evnerike elever. Funnene viser i stor grad til relativt generelle faktorer som også vil være sentrale for læreren i undervisningen av den resterende elevgruppen. Dette betyr at litteraturstudiets funn ikke bare spesifikt gjelder undervisning av evnerike elever. Flere av funnene fra litteraturstudiet baserer seg på personlige og profesjonelle kvaliteter som beskrevet i kapittel 3. Dette gjelder for eksempel kvaliteter som kreativitet, fleksibilitet, fagkompetanse og kunnskap om barnets utvikling (KD, 2008; KD, 2009). Flere steder gjenspeiles også lærerens evne til å tilrettelegge ut fra elevenes forutsetninger, for eksempel å benytte seg av prinsippet om tilpasset opplæring. Som allerede nevnt i kapittel 3 ivaretar dette prinsippet også undervisning av evnerike elever. Problemet viser seg likevel å være at lærerens manglende kunnskap om og kjennskap til evnerike elever gjør at de har en mangelfull undervisningsmetode for denne elevgruppen. Funnene indikerer dermed at læreren har en grunnleggende forståelse for tilrettelegging ut fra elevenes forutsetninger, men at de kanskje mangler den spesifikke kunnskapen nødvendig for å tilrettelegge for evnerike elever. Dette fordrer en større prioritering av evnerike elever i lærerutdanningen, og at læreren får tilstrekkelig med kunnskap til å gjennomføre tilpasset opplæring på en hensiktsmessig måte overfor også denne elevgruppen.

Dermed vil flere av funnene fra litteraturstudien i stor grad peke på personlige og profesjonelle kvaliteter læreren allerede bør besitte, da det kan forstås som en del av lærerrollen. Samtidig vil funnene ha fokus rettet spesielt mot evnerike elever, og hvorfor læreren må ha en slik spesifikk kunnskap om deres læringsbehov. Dette vises spesielt i kapittel 6.4 som diskuterer hvordan erfaring og kunnskap øker lærerens bevissthet, kunnskap og utvider deres repertoar for identifisering- og tilretteleggingsstrategier.

6.2 Lærernes personlige kvaliteter

Hovedfunn fra studiene under denne kategorien:

- *Gode relasjoner mellom lærer-elev skaper trygge rammer og en åpen kommunikasjon*
- *Gode relasjoner vil kunne heve forventninger, motivasjon og investering i læring*

- *Mer positive relasjoner mellom lærer og evnerike-elever, sammenlignet med lærer og ikke-evnerike elever*
- *Har et klart engasjement for sine elever, undervisningen og for innholdet*
- *Åpenhet og fleksibel tankegang*
- *Kjenner og tar en personlig interesse i elevene*
- *Høy selvtillit (self-efficacy)*

Lærerens relasjoner med evnerike elever

Studien til Kesner (2005) hadde en hypotese om at lærerne ville rapportere en mer negativ relasjon med evnerike elever enn med ikke-evnerike elever. Hypotesen ble ikke støttet av funnene i denne studien, og i stor grad rapporterte lærerne en mer positiv relasjon med evnerike elever, sammenlignet med lærerne for ikke-evnerike elever. Dette kan indikere at det muligens florerer misforståelser i hvordan både forskere og lærere oppfatter evnerike elever. Ut fra formuleringen av hypotesen til Kesner (2005) kan det virke som om den er påvirket av de ulike sosiale og emosjonelle utfordringer som er tilknyttet evnerike elever. For eksempel viser Baudson og Preckel (2013; jfr. Kapittel 3) hvordan lærerne ofte har tradisjonelle forestillinger om evnerike elever; en forestilling som bygger på at elevenes sosiale og emosjonelle utvikling ikke gjenspeiler deres kognitive ferdigheter. Dette kan indikere at læreren har en forutsetning for å tolke relasjoner med evnerike elever i en mer negativ retning. Opplevelse av relasjon kan også knyttes til andre karakteristika som ofte beskriver evnerike elever. For eksempel har evnerike elever gjerne en abstrakt tankegang, eller en måte å tenke på som er forut for lærerens (Distin, 2006; jfr. Kapittel 2). Slike karaktertrekk vil antagelig kunne påvirke lærerens opplevelse av relasjonen til eleven dersom de ikke kommuniserer med hverandre på samme plan og dermed ikke forstå hvordan den andre tenker.

En god relasjon mellom læreren og den evnerike eleven vil være fordelaktig for å skape trygge rammer rundt elevenes læring og samhandling i klasserommet. Graffam (2006) fant i sin studie at gode relasjoner kan bedre kommunikasjonen mellom lærer og elev og at dette i mange tilfeller bidrar til at elevene lettere deler sine egne erfaringer og utfordringer eller vansker. På denne måten får eleven en mulighet til å få utløp for sine sosiale og emosjonelle opplevelser eller for eksempel utfordringer knyttet til perfeksjonisme (Distin, 2006; Clark, 2013; jfr. Kapittel 2). Tryggheten kan videre føre til et avhengighetsforhold mellom lærer og elev, og dette kan kanskje forklare hvorfor lærerne i Kesners (2005) studie rapporterte høy

grad av opplevd avhengighet i sine relasjoner med evnerike elever. Mange evnerike elever opplever tidlig at de er annerledes i forhold til resten av klassen og kan dermed føle seg isolert (Lie, 2014; jfr. Kapittel 2). Ved å ha en trygg relasjon til læreren unngår en muligens at eleven isolerer seg hver gang de opplever noe vanskelig. Sett i lys av dette kan det sterke avhengighetsforholdet funnet i studien til Kesner (2005) muligens anses som en positiv relasjon. I andre tilfeller vil en sterk grad av avhengighet mellom lærer og elev kunne oppleves som noe negativt. Dersom eleven er for avhengig av læreren i sine daglige gjøremål, kan dette kanskje hindre elevens selvstendighet, og avhengigheten kan oppleves mer som en negativ relasjon mellom læreren og eleven (Kesner, 2005). God kommunikasjon og relasjoner, ikke bare mellom lærer og elev, men i hele klassen som helhet, kan bidra til at den evnerike eleven får en bedre forståelse for sin sosiale og emosjonelle utvikling (Graffam, 2006). Det kan også se ut til å åpne for evnerike elevers forståelse av andre elevers læringsprosess og en evne til å samarbeide i grupper med andre elever (Graffam, 2006). Dette vil være viktig, da evnerike elever ofte er utålmodige og kritiske til andres arbeid, og på grunnlag av dette ikke alltid arbeider så bra i grupper (Park & Oliver, 2009).

Karakteristika hos læreren

Flere studier i litteraturstudiet trekker frem karakteristika som kan beskrive den gode læreren for evnerike elever. Elevenes perspektiv på den eksemplariske læreren, som belyst av Gentry et al. (2011), kan gi en bedre forståelse for hva elevene trenger og ønsker seg fra læreren. Et viktig element som trekkes frem i denne sammenheng er at lærerne må ha en personlig interesse i elevene og et klart engasjement for sine elever (Gentry et al., 2011). Dette samsvarer med personlighetstrekkene; evnen til å være forståelsesfull, aksepterende og respektere elevene, som beskrevet av Clark (2013) og Whitlock og DeCetle (1989), (jfr. Kapittel 3). Dette bidrar også til å skape trygge relasjoner mellom lærer og elev, og eleven kan vite at læreren er der for å hjelpe (Kesner, 2005; Graffam, 2006). Det ble funnet et samsvar mellom karakteristika for lærere i utdanningsprogram for evnerike og karakteristika som har en positiv innvirkning på elevenes læring og prestasjoner (Hong et al., 2011). Dette er karakteristikk som åpen og fleksibel tankegang, entusiasme og å være aksepterende overfor evnerike elever (Whitlock & DeCetle, 1989; jfr. Kapittel 3). Slike personlighetstrekk kan anses som viktige på grunnlag av at evnerike elever trenger klare rammer og god støtte i undervisningssituasjonen for å sikre deres skolemotivasjon og læring (Nissen et al., 2012; jfr. Kapittel 2).

Begrepet selvtillit (self-efficacy) defineres i studien til Hong et al. (2011) som lærerens opplevelse av trygghet i bruk av ulike undervisningsmetoder og identifiseringsmetoder. Dette styrker også lærerens selvtillit i å ta ansvar for elevenes læring og å sette høye forventninger til dem ved at lærerne har en god ressursbank og vet hvordan ulike metoder kan benyttes (Hong et al., 2011). I kapittel 3 viste jeg til teorier om lærerne som sier at de må ha en trygghet i seg selv, og en god selvtillit, for å kunne arbeide på en fleksibel og åpen måte (Clark, 2013; Whitlock & DeCetie, 1989). Denne tryggheten utgjør kanskje kjernen i hvordan læreren møter utfordringene evnerike elever kan gi i klasserommet, gjennom sine ulike læringsbehov og karakteristika (jfr. Kapittel 2; Gentry et al., 2011; Park & Oliver, 2009). Funnene fra studien til Hong et al. (2011) viser hvorfor det er så viktig å sørge for at læreren har god kjennskap og kompetanse til å benytte ulike former for identifisering og tilrettelegging spesifikt for evnerike elever. Lærere som kan benytte slike strategier med god trygghet har et bedre utgangspunkt for å kunne møte mangfoldet av evnerike elevers læringsbehov.

6.3 Lærernes profesjonelle kvaliteter

Hovedfunn fra studiene under denne kategorien:

- *Kunnskap om evnerike elevers ulike læringsbehov*
- *En ekstraordinær tilnærming til evnerike elever er hensiktsmessig*
- *Tilrettelegge undervisningen ut fra elevens behov, gjøre innholdet og læringen meningsfull og relevant, sette høye forventninger til seg selv og elevene*
- *La elevene være delaktige i undervisningsplanleggingen og gi dem valgmuligheter*
- *Mangelorientert rammeverk for identifisering av evnerike, fokus på svakheter og mangler fremfor styrker, identifisering basert på tradisjonell forståelse av evnerike*
- *Flere lærere anerkjente elevenes ulike behov i teorien, men i praksis gjaldt dette oftere elever med ulike vansker på skolen*

Funnene fra litteraturstudiet viser her profesjonelle kvaliteter i form av lærerens kompetanse om strategier og hvordan de tilrettelegger undervisningen (Baldwin, 2010; Tirri, 2008; jfr. Kapittel 1). Forskningsrapportene under denne kategorien viser også hvordan lærerens personlige kvaliteter og holdninger kan påvirke deres kunnskap og kompetanse i møtet med evnerike elever. For eksempel er et sentralt funn at læreren må ha mye kunnskap om evnerike

elevers ulike læringsbehov (Hong et al., 2011). Gentry et al. (2011) gjennomførte undersøkelser av lærere som ble vurdert som eksemplariske av sine elever. Elevene så her ut til å foretrekke lærere som kjente dem godt, og som hadde kunnskap om deres læringsbehov og utvikling. Interesse for evnerike elever henger her tett sammen med lærerens kunnskap om elevenes læringsbehov og viser hvordan personlige og profesjonelle kvaliteter ikke er to enestående kategorier, men ser ut til å ha innvirkning på hverandre. Dette indikerer et samspill mellom kategori 1 og 2, og antyder at lærerens interesse for evnerike elever og viktigheten av tilstrekkelig kunnskap om elevenes læringsbehov har innvirkning på lærerens kompetanse.

Den kanskje viktigste kompetansen som anses som relevant for læreren for de evnerike elevene er at de må ha evnen til å bygge opp undervisningen på elevenes premisser. Det vil si at en må tilrettelegge undervisningen i forhold til evnerike elevers ulike læringsbehov (Hong et al., 2011; Park & Oliver, 2009; Graffam, 2006). Som jeg viste i kapittel 3, faller i Norge en slik differensiering under prinsippet om tilpasset opplæring (KD, 2009; Opplæringsloven, 1998, § 1-3). Dataene i min studie indikerer at for at slik differensiering faktisk skal kunne gjennomføres, må lærerne ha forestillinger og holdninger som rettferdiggjør evnerike elevers evner og som åpner for en anerkjennelse av deres læringsbehov. Dette betyr at det ikke er nok med den tradisjonelle forestillingen om at alle evnerike elever er gode i alt. Dette støttes av studien til Hoogeveen et al. (2005) hvor det anerkjennes at en ekstraordinær tilnærming til evnerike elever er hensiktsmessig, men det er tvetydig hvordan dette skal gjennomføres eller hva som er den beste måten. Megay-Nespoli (2001; jfr. Kapittel 3) viser hvordan det blant lærere er en moderat til positiv holdning til evnerike elever og at mange lærere anerkjenner at deres læringsbehov kanskje er annerledes enn for resten av klassen. En måte å møte dette på kan være å benytte noen av tilretteleggingsstrategiene som er omtalt i kapittel 3.2.2; TASC, ICM, akselerasjon og berikelse. Dette er strategier som ikke bare vil være hensiktsmessige for evnerike elever, men som i mange tilfeller også kan heve læringen hos alle elevene i klassen.

En forskningsrapport fra litteraturstudiet tar spesifikt opp tilretteleggingsmetoden akselerasjon. Hoogeveen et al. (2005) viser hvordan akselerasjon anerkjennes som en god metode blant lærere for førsteklasinger i Nederland. Akselerasjon innebærer at eleven kan forsere pensum raskere, og er en konkret tilretteleggingsmetode som anbefales i undervisning av evnerike (Skogen & Idsøe, 2011; jfr. Kapittel 3). Samtidig som studien til Hoogeveen et al. (2005) indikerer at lærere i Nederland er mer positive til akselerasjon enn andre land som USA, Tyskland, Australia og New Zealand, finnes det også i Nederland flere bekymringer til

bruk av akselerasjon som differensieringsmetode (Hoogeveen et al., 2005). Blant annet er lærerne bekymret for elevenes grad av isolering, deres sosiale kompetanse og emosjonelle vansker som følge av akselerasjon, særlig i tilfeller der elevene begynner tidligere på skolen (Hoogeveen et al., 2005). I kapittel 3 viste jeg at akselerasjon anses som en god måte å tilrettelegge for evnerike elever på. Det vises til at for eksempel tidligere skolestart må være en vurderingssak i hvert enkelt tilfelle, og Mönks og Ypenburg (2006; jfr. Kapittel 3) hevder at evnerike elever kan nyte godt av tidligere skolestart da de gjerne har venner som er eldre. Dette kan ofte veie opp for at eleven i noen tilfeller ikke er sosialt og emosjonelt utviklet til å starte på skolen et år tidligere.

Funn fra studien til Brighton et al. (2007) antydte at lærere underviste i et kontinuum fra didaktisk til konstruktivistisk måte; det vil si fra tradisjonelle undervisningsmåter til en mer aktiv læringsprosess. De ulike måtene å undervise på hadde betydning for hvordan lærerne oppfattet evnerike elevers behov i klasserommet, og hvordan de opplevde ulike tilbud skolen hadde for evnerike elever. Lærere som underviste på en mer konstruktivistisk måte hevdet for eksempel at noen undervisningsprogram for evnerike hadde for stramme rammer for den type undervisning de ønsket å formidle. Dette kan ha sammenheng med hvilken form for målorientering lærerne hadde. Lærerne for evnerike elever hadde i studien til Hong et al. (2011) i større grad en læringsmålorientering fremfor en prestasjonsmålorientering. Dette betyr at en fokuserer mer på læringen i seg selv, fremfor resultatene. Et slikt funn kan muligens forklares av at lærere i egne undervisningsprogram i mindre grad behøver å forholde seg til elevenes testresultater, slik en må i det generelle klasserommet (Hong et al., 2011; Graffam, 2006). Lærere i undervisningsprogram for evnerike baserer seg i stedet mer på berikelse som metode, og en friere utforming av undervisningen og læringsmålene. Dette gjenspeiles også i det ene caset til Graffam (2006) hvor en informant forteller at hun i friere grad kunne planlegge prosjekter som gikk over et helt år, og at det var hun selv som la opp læreplanen for sin egen undervisning. I Norge vil det i liten grad være aktuelt å plassere evnerike elever i slike berikelsesprogram utenfor skolens system, og elevene vil i stor grad være knyttet til testtradisjonen som råder i det norske utdanningssystemet. Likevel kan ideen til informantene i case studiet til Graffam (2006) peke på et sentralt poeng; det bør være et «ekteskap» mellom academia og berikelse når en skal undervise for evnerike elever. På denne måten kan elevene få den fagkunnskapen som anses som hensiktsmessig, samtidig som de får muligheten til å fordype seg på enkelte emner.

Gjennom de ulike studiene som er gjenstand for min analyse gis det flere forslag til hvordan differensiering for evnerike kan skje, og hvilke undervisningsstrategier læreren kan benytte. Blant annet lister Park og Oliver (2009) opp 6 undervisningsstrategier lærerne i deres studier benyttet for å møte evnerike elevers læringsbehov. Disse var 1) *gruppelæring og samarbeidslæring*, 2) *individualisert støtte*, 3) *variasjon i undervisningsmåter og elevenes produkter*, 4) *strategier for å takle utfordrende spørsmål*, 5) *strategier for å takle perfektjonisme* og 6) *å sikre et godt og trygt klasseromsmiljø* (Park & Oliver, 2009).

Kunnskap om slike undervisningsstrategier vil være nødvendig for læreren, slik at de kan møte de ulike behovene evnerike elever kan ha. Strategiene som presentert av Park og Oliver (2009) gjenspeiler de ulike læringsbehovene som omtalt i kapittel 2.

Lærere som skal undervise evnerike elever må ha evnen til å gjøre innholdet og læringen meningsfull for elevene (Gentry et al., 2011). Dette kan for eksempel gjøres ved at elevene får bli med på planlegging av undervisningen, og at de på denne måten opplever mer eierskap til læringsprosessen. Samtidig vil dette kunne bidra til å gi elevene flere valgmuligheter i undervisningssituasjon (Graffam, 2006). Dette vil kunne være en god måte å tilrettelegge for evnerike elever på, da en dermed kan ta hensyn til elevenes ulike interesser, styrker og svakheter. Videre kan slike undervisningsstrategier hindre at eleven kjeder seg i klasserommet, eller at de får repeterende oppgaver på områder de allerede har mestret (Distin, 2006; Clark, 2013; jfr. Kapittel 2). I elevenes beskrivelser av den eksemplariske læreren vektlegges lærerens kompetanse til å sette høye forventninger både til seg selv og til elevene (Gentry et al., 2011). Dette eksemplifiseres med lærere som så behovet for å utfordre elevene sine slik at de alltid skulle ha noe å strekke seg etter (Gentry et al., 2011). For at læreren skal kunne møte evnerike elevers læringsbehov trenger de gode ressurser og spesifikk opplæring i undervisning for evnerike elever. I kapittel 3 viser jeg til forskning som indikerer at mer kunnskap og erfaring i strategier for undervisning av evnerike ser ut til å bidra til at læreren får en økt evne til å individualisere undervisningen samt å benytte tilretteleggingsstrategier rettet mot evnerike (Westberg & Archambault, 1997; Hansen & Feldhusen, 1994).

Flere funn i litteraturstudiet omtaler lærerens evne til å vurdere hvorvidt elevene er evnerike og bør nomineres til egne undervisningsprogrammer for evnerike. Lærere i studien til Brighton et al. (2007) viste seg å ha en tradisjonell forståelse av evnerike elever. Som beskrevet i kapittel 2 og 3 innebærer dette en forståelse av evnerike elever som de elevene som har gode ferdigheter i alle fag og som ikke har mangler. Dette medførte at læreren med

enkelhet vurderte elever som hadde gode arbeidsrutiner og en god adferd som evnerike (Brighton et al., 2007). I motsetning hadde de større vansker med å identifisere evnerike elever blant elever som ikke hadde de tradisjonelle indikatorene. Brighton et al. (2007) understreker at dette gjerne er de underrepresenterte gruppene blant evnerike, og at det er særdeles viktig å ha gode metoder for å identifisere disse elevene for å kunne gi dem tilrettelagt undervisning. Som vist i kapittel 2 snakker en gjerne om underrytere eller dobbelteksepsjonelle elever som en del av denne gruppen som ofte ikke blir identifisert, da deres evner kanskje ligger mer skjult (Lie, 2014; Montgomery, 2009). Selv om vi i Norge har en fellesskole som omfatter alle elever viser denne studien betydningen av å ha kunnskap om hva som kjennetegner ulike elevers læringsbehov. Slik kunnskap vil være nødvendig og ha konsekvenser for hvordan læreren skal kunne drive tilpasset opplæring for alle elever.

Et annet funn tilknyttet identifisering, er at lærerne ser ut til å ha et mangelorientert rammeverk for identifisering av evnerike; det vil si at de har fokus på elevenes svakheter og mangler fremfor styrker (Brighton et al., 2007). Sammen med tradisjonelle forestillinger om evnerike elever kan dette få utslag i at elever som ikke har gode prestasjoner i *alle* fag, eller som viser en urolig adferd, kanskje ikke anerkjennes som evnerike og dermed ikke får den oppfølging de har behov for i læringssituasjonen. Elever med lav skolemodenhet og avvikende adferd ble i studien til Brighton et al. (2007) beskrevet som å ha manglende akademiske ferdigheter. Disse ble derfor heller sjeldent anerkjent som evnerike. Det at en ikke blir identifisert medfører dermed at elevene ikke får den oppfølging de trenger for å kunne utvikle sitt potensial for læring. De får heller ikke tilrettelegging ut fra ulike sosiale-, emosjonelle eller adferdsmessige behov de kan ha. Dette kan skape frustrasjon og lav skolemotivasjon for eleven i en tidlig alder og følge dem resten av livet (Skogen & Idsøe, 2011). Samtidig vil de kunne skape uro og vansker for læreren i klasserommet. Både Starko (2008) og Brown et al. (2005) mener mer kunnskap om evnerike elever gjør læreren bedre til å tilrettelegge og identifisere evnerike elever. Brown et al. (2005) hevder også at mer kunnskap fører til en mer fleksibel identifiseringsprosess, hvor en i større grad bruker flere kriterier og tar hensyn til kulturelle og kontekstuelle, sosiale faktorer når de identifiserer elever for evnerike programmer (jfr. Kapittel 3).

Et siste funn under kategorien lærernes profesjonelle kvaliteter handler om nettopp lærerens kunnskap om hvordan ulike behov hos elevene kan identifiseres. I kapittel 2 viste jeg at dette kan dreie seg om ulike behov, både intellektuelle, ikke-intellektuelle, kreative og emosjonelle

(Distin, 2006; Clark, 2013). Det ble også poengtert at det er viktig for læreren å ha kjennskap til disse læringsbehovene for å kunne møte dem i undervisningen. Brighton et al. (2007) viser hvordan lærerne i stor grad anerkjenner evnerike elevers læringsbehov i en spørreundersøkelse, men at observasjon av deres praksis viser et annet bilde. I praksis kan data fra mitt studium indikere at lærerne i større grad fokuserer på læringsbehovene til elever med ulike vansker. Dette kan tyde på at det fortsatt er en del fastgrodd rutiner eller misforståelser. Dette er også tilfellet i studien til Troxclair (2013), hvor lærerstudentene anså det som viktigere å gi spesialundervisning til elever med lærevansker fremfor evnerike elever. Ved ikke å anerkjenne en hel elevgruppes læringsbehov, neglisjerer man ikke bare eleven i seg selv, men styrker en generell samfunnsholdning om at å tilrettelegge for evnerike elever kan forstås som elitisme. En vil da fortsette å kunne oppleve at en hel elevgruppe ikke trives på skolen og at de ikke får den tilrettelegging de har krav på (jfr. Opplæringsloven, 1998, § 1-3).

6.4 Effekt av erfaring og kunnskap om undervisning av evnerike elever

- *Lærere med erfaring i å undervise evnerike elever hadde*
 - *flere beskrivelser av evnerike elevers karakteristika og rapporterte mer positive sosiale ferdigheter*
 - *høyere grad av rangering som evnerik, dersom eleven hadde spesielle interesser*
 - *større sannsynlighet for å vurdere elever med gode problemløsningsstrategier som evnerike*
- *Læreren i det generelle klasserommet var mer tilbøyelig til å fokusere på elevenes svakheter, fremfor deres styrker*
- *Kursing og praksis:*
 - *gjorde lærerne mer oppmerksomme og bevisste på elevenes læringsbehov*
 - *forbedret den profesjonelle forståelsen for identifisering av evnerike elever*
 - *ga læreren en forhøyet selvtillit i undervisning og identifiseringsprosessen*
 - *ble opplevd som mer realistisk enn lærernes tidligere praksiserfaringer*
 - *førte til endringer i undervisningsopplegg*

Flere studier i litteraturstudiet undersøkte effekten av informasjon, kursing og andre former for intervensjon i relasjon til lærernes holdninger, identifiseringsmetoder, og undervisningsmetoder. I relasjon til lærernes holdninger viste studien til Siegle og Powell (2004) at lærere som var spesialister på evnerike i større grad rangerte elever med spesielle interesser som evnerike, til sammenligning med lærere i det generelle klasserommet. Spesialistene hadde også en større sannsynlighet til å vurdere elever med gode problemløsningsstrategier som evnerike, uavhengig av om de gjennomførte skolearbeidet sitt eller ikke (Siegle & Powell, 2004). Den samme studien viste antydninger til at læreren i det generelle klasserommet var mer tilbøyelig enn spesialistene til å fokusere på elevenes svakheter fremfor styrker. Deres funn kan sammenfattes med funnene til Brighton et al. (2007) som viste at lærerne hadde et mangelorientert rammeverk for identifisering. Disse resultatene tyder på at «kunnskap er makt», og at jo mer kunnskap læreren har om evnerike elever og deres karakteristika, desto enklere vil læreren kunne identifisere evnerike elever riktig. En slik tolkning støttes av resultatene fra aksjonsforskningen som ble gjennomført av Koshy og Welham (2008). De konkluderer blant annet med at den profesjonelle forståelsen for identifisering av evnerike ble forbedret som følge av deltagelse i deres forskningsprosess. Også flere steder i teorien kan en finne argumenter som bygger opp viktigheten av at læreren kjenner evnerike elevers karakteristika og dermed kan identifisere dem (Starko, 2008; Brown et al., 2005; jfr. Kapittel 3).

For å bygge videre på lærernes forståelse av evnerike elever, var det flere studier som konkluderte med at mer kunnskap og erfaring var viktig for å kunne skape et godt læringsmiljø for evnerike elever. Blant annet trekker Endepohls-Ulpe og Ruf (2006) frem funn som viser hvordan lærere med erfaring i å undervise evnerike elever både hadde flere beskrivelser for karaktertrekk hos evnerike elever, og at de hadde mer positive beskrivelser av evnerike elevers sosiale ferdigheter og adferdstrekk. Neumeister et al. (2007) påpeker at lærernes smale forståelse av evnerike elever fører til en manglende bevissthet om kultur og miljømessige faktorer som kan påvirke hvordan elevenes evner kommer til uttrykk (jfr. Kapittel 3). Som følge av dette er det fare for ikke å oppdage alle elevene som vil ha behov for tilrettelagt undervisning. En bredere forståelse kan i stedet se ut til å bidra til at en tar hensyn til kulturelle og sosiale aspekter i identifiseringsprosessen (Brown et al., 2005; jfr. Kapittel 3). Også studien til Hoogeveen et al. (2005) viser hvordan informasjon om akselerasjon som undervisningsstrategi for evnerike ga lærerne mer positive holdninger til elevenes sosiale kompetanse, emosjonelle vansker og skolemotivasjon. Dette viser igjen

samspeilet mellom lærerens personlige og profesjonelle kvaliteter. Før de fikk informasjonen var disse aspektene en av bekymringene lærerne i denne studien uttrykte i relasjon til å benytte akselerasjon som undervisningsstrategi. Selv om lærerne i intervensjonsstudiene i litteraturstudien alle opplevde positive endringer i holdninger som følge av informasjon, finnes det motstridende funn. Som omtalt i kapittel 3 fant McCoach og Siegle (2007) evidens for at lærere som får mer erfaring og informasjon om evnerike, ikke endret sine holdninger til evnerike elever, men at de heller anså seg selv som mer evnerike. Dette viser utfordringene som ligger i hvilken informasjon og kunnskap det vil være sentralt at lærerne får, og hvordan denne formidles.

Aksjonsforskningen til Koshy og Welham (2008) førte til flere hensiktsmessige endringer i lærernes undervisningsplanlegging. Spesielt tre punkt er relevante; å integrere høyere tenkeferdigheter og kreative tankeprosesser, å planlegge for mer åpne aktiviteter som øker elevenes mulighet til problemløsning, og å inkludere elevenes spesielle interesser som sentrale i læreplanen (Koshy & Welham, 2008). Disse funnene spiller på lærernes personlige kvaliteter, som for eksempel åpenhet og respekt for elevenes interesser (Hong et al., 2011; Park & Oliver, 2009; Clark, 2013; jfr. Kapittel 2). Det innebærer også lærerens kompetanse til å benytte gode tilretteleggingsstrategier, for eksempel ulike former for akselerasjon og berikelse (jfr. Kapittel 3).

Bangel et al. (2010) gjennomførte en undersøkelse av effekten lærerne hadde ved å delta på to ulike treningsstrategier. Spesielt tre av deres hovedfunn kan ses i sammenheng med hvordan informasjon gir lærerne et bredere bilde av evnerike elever og deres læringsbehov. For det første rapporterte lærerstudentene at de etter praksiserfaring i denne studien ble mer oppmerksomme og bevisste evnerike elevers læringsbehov (Bangel et al., 2010). I tillegg ga muligheten til å øve seg som lærer økt selvtillit hos lærerstudentene i forhold til deres undervisnings- og identifiseringsmetoder. Til slutt kommer lærerstudentene med et viktig poeng. De opplevde at praksiserfaringen de fikk gjennom deltagelse i studien til Bangel et al. (2010) var mer realistisk og ga dem mer autentiske øvelser enn den praksis de hadde vært borti tidligere i sitt utdanningsløp. Dette poenget er sentralt for den videre diskusjonen om det er behov for å rette et fokus mot denne elevgruppen spesielt, også i norsk sammenheng. Et større nasjonalt fokus på evnerike elever i lærerutdanningen vil kunne gi læreren den nødvendige kunnskapen og ressursene til å lykkes i klasserommet. Et slikt fokus skal ikke gå på bekostning av de andre elevene i klasserommet, men det vil være naturlig med et større og

mer helhetlig fokus på evnerike elever for å sikre en nasjonal kvalitet på deres undervisning og på lærernes utdanning.

6.5 Behovet for et nasjonalt fokus på evnerike elever

Konsekvensen av at lærerne ikke har tilstrekkelig med kunnskap og verktøy til å tilrettelegge for den evnerike eleven er som regel negative for eleven. Dette kan medføre dempet motivasjon og skoleglede, og videre føre til dårligere resultater enn forventet. Dette kan igjen virke negativt på elevens selvbylde (Skogen & Idsøe, 2011). Det er dermed et stort behov for at denne elevgruppens læringsbehov og lærernes kompetansebehov får et tydeligere fokus i norsk utdanningspolitikk. Utfordringen ligger i å balansere både lærernes og elevenes behov på en måte som er fordelaktig for dem begge. Historien til Callard-Szulgit (2005) er ikke enestående hverken internasjonalt eller nasjonalt, og mange lærere opplever det som en stor utfordring å skulle tilpasse undervisning til så mange som 20-30 elever på en gang (jfr. Kapittel 3). Det er vesentlig at lærerne gjennom sin utdanning får tilstrekkelig kunnskap om evnerike elever og hvordan de kan møte disse elevenes behov, og dermed kanskje få en mer håndgripelig hverdag i klasserommet. Initiativene må i stor grad tas på politisk nivå, og i forlengelse av denne oppgavens tema vil det antydes at det må skje noen endringer på nasjonalt plan, både i lærernes utdanningsløp og innhold i utdanningen.

Differensiering av undervisningen for evnerike elever er som nevnt i kapittel 3 et av de mest foreslåtte forslagene for hvordan en kan bygge opp en undervisning i klasserommet som også favner om evnerike elever. Ut fra historien til Callard-Szulgit (2005) vil det være tydelig at dette ikke bare er en enkel løsning på problemet (jfr. Kapittel 3). Dersom differensiering av undervisningen bare blir «enda et arbeidskrav» for læreren kan det diskuteres hvorvidt dette vil få en fordelaktig effekt for den evnerike eleven. Samtidig er det et viktig poeng at evnerike elever vil ha behov for en annen form for tilrettelegging enn de andre elevene for å kunne utvikle sitt eget potensial og for å fremme deres utvikling og læring. Dette kan dermed se ut til å være et tveegget sverd. Det vil kunne være negative konsekvenser for evnerike elever dersom de ikke får tilstrekkelig tilrettelegging, men det kan kanskje få negative konsekvenser for den resterende elevgruppen og læreren dersom for mye tid brukes på å utvikle slike undervisningsopplegg. Selv om jeg i dette prosjektet ønsker å fremme en bedre skolehverdag

spesielt for evnerike elever, er det ikke et mål å gjøre dette på bekostning av den resterende elevgruppen. Det er kanskje her oppgavens kjerne ligger; hvordan skal man balansere undervisningen og tilpasset opplæring på en slik måte at en fremmer læring for alle elever?

Skogen og Idsøe (2011) har utviklet fem punkter de anser som sentrale i en utvikling av en utdanningspolitikk for evnerike. Denne innebærer først og fremst et *rasjonale* for politikken. Et rasjonale for en nasjonal politikk for evnerike elever kan være at også disse elevene har rett på sosial og likeverdig utdanning, og at en må ta hensyn til ulike forskjeller i elevgruppen (Skogen & Idsøe, 2011; Kapittel 3). Et annet rasjonale for en nasjonal politikk kan være at evnerike trenger et godt læringsmiljø for og nå sitt potensial – på lik linje med alle de andre elevene (Skogen & Idsøe, 2011). Videre må en utdanningspolitikk for evnerike ha en *visjon og et mål*. Skogen og Idsøe (2011) mener dette for eksempel kan være basert på prinsipper om rettferdighet og likeverd, anerkjennelse av forskjell, pedagogisk fortreffelighet, partnerskap mellom ulike aktører og at den bør være basert på evidensbasert praksis. Et tredje aspekt vil være å velge en *operasjonell definisjon* av evner fordi dette videre vil avgjøre hvordan en skal identifisere elevene (Skogen & Idsøe, 2011). Dette er i tråd med det jeg belyste i kapittel 2 om definisjoner av evner. Når det gjelder *identifisering* argumenterer Skogen og Idsøe (2011) for at en bør gjøre dette så tidlig som mulig. Samtidig kan talent dukke opp i senere alder og en bør kanskje foreta noe testing med jevne mellomrom. En nasjonal politikk for evnerike bør angi hvilke tester og identifiseringsverktøy som skal brukes, både for å sikre god kvalitet over hele landet, men også for testens validitet og gjenspeiling av norsk kultur. Det siste punktet kaller Skogen og Idsøe (2011) for *læreplandifferensiering*. «En differensiert læreplan er nødvendig for begavede og evnerike elever hvis potensialet er å utvikle seg uten spesialpedagogiske bestemmelser» (Skogen & Idsøe, 2011, s. 149).

Flere av disse punktene er allerede omtalt, men de to første punktene som handler om utdanningspolitikk, er i liten grad berørt i denne oppgaven. Likevel har jeg gjennomgående forsøkt å argumentere for hvorfor en videre utvikling av evnerike elevers skolegang bør prioriteres og hvorfor det er viktig at læreren har tilstrekkelig med kunnskap om denne elevgruppen. Dette er to sentrale argumenter for at det norske utdanningssystemet i fremtiden må sette et større fokus på evnerike elever og deres skolegang. Selv om jeg i denne oppgaven har gitt retningslinjer og belyst hvilken kompetanse læreren har behov for og hvilken rolle læreren vil ha knyttet til undervisning av evnerike elever, består det kanskje viktigste arbeidet av å gjøre lærerne bevisst og fremme denne kompetansen i lærerutdanningen.

6.5.1 Implikasjoner for lærerutdanningen

I kapittel 3 pekes det på at læreren også har ansvaret for evnerike elevers læringsutbytte. Det vil derfor være naturlig at læreren tilegner seg mer kunnskap om hvordan en kan undervise for evnerike elever. I Norge vil evnerike elever i stor grad være en del av det inkluderende klasserommet, og ikke tas ut i spesialskoler eller klasser. Alle lærere vil dermed ha behov for spesifikk kunnskap og kompetanse om hvordan de skal kunne tilrettelegge for evnerike elever innenfor rammene av det inkluderende klasserommet. Det finnes ikke bare en type evnerike elever og det finnes ikke bare én god måte å undervise på. Dermed bør læreren gjennom lærerutdanningen få en generell innføring i hvordan en kan arbeide med evnerike elever. Det vil også være naturlig at læreren har en verktøykasse med ulike metoder for ulike evner, og en god base for hvor man kan finne informasjon og undervisningsmetoder for spesifikke evner. Skogen og Idsøe (2011) mener lærerne i all hovedsak må lære å undervise for et større mangfold. Målet bør være *«å gi god faglig støtte til alle elevene uansett nivå for potensial eller andre bakgrunnsfaktorer»* (Skogen & Idsøe, 2011, s. 152).

Utover tilpasset opplæring og de retningslinjer som styrer lærerrollen som beskrevet i kapittel 3 kan det kanskje diskuteres hvorvidt dette ikke er tilstrekkelig for lærerens kompetanse. For eksempel hevder Borland (2003) at en høy kvalitet på undervisningen og med høy kvalitet på læreren og deres utdanning, er det kanskje ikke behov for ekstraordinær differensiering for evnerike elever (jfr. Kapittel 3). Retningslinjene og prinsippet om tilpasset opplæring legger samtidig føringer for hvorfor det vil være sentralt for læreren å ha tilstrekkelig med kunnskap om ulike elevgruppers læringsbehov (jfr. Kapittel 3). Funnene fra min forskningsstudie indikerer likevel at dette behovet finnes, og at lærerne har behov for mer spesifikk kompetanse om undervisning av evnerike elever. For eksempel er dette knyttet til at lærerne ofte har en tradisjonell forståelse for hvem de evnerike elevene er, noe som påvirker deres evne til hensiktsmessig å identifisere og dermed tilrettelegge for denne elevgruppen. Jeg mener derfor at det er nødvendig å sikre at læreren har en god kunnskapsbase om evnerike elever og deres læringsbehov. Dersom en skal anerkjenne evnerike elevers plass i skolen, må læreren ta på seg ansvaret de er pålagt for å sørge for at alle elever har en god utvikling av sine evner. Dette vil kreve at læreren har tilstrekkelig med kunnskap om evnerike elevers læringsbehov og følgelig gode strategier og verktøy for identifisering og tilrettelegging. Dermed argumenterer jeg for at det vil være hensiktsmessig å sørge for at lærerne får ekstraordinær kunnskap og kompetanse om undervisning av evnerike elever.

7 Avslutning

I denne masteroppgaven har jeg tatt utgangspunkt i følgende problemstilling; *hvordan beskrives lærerens rolle og kompetanse i relasjon til undervisning av evnerike elever?*

Forskningsspørsmålet knyttet til oppgaven er; *hvilke personlige og profesjonelle kvaliteter anses som relevante for at læreren skal kunne skape et godt læringsmiljø for evnerike elever?*

For å svare på disse spørsmålene ble det gjennomført en litteraturstudie med utgangspunkt i 12 forskningsrapporter knyttet til forskning på lærere for evnerike elever.

7.1 Hovedfunn

Funnene fra litteraturstudiet og den påfølgende diskusjonen viser hvordan lærerens kunnskap, karakteristika og kompetanse er et sentralt, men komplekst aspekt knyttet til undervisning av evnerike elever. Forskning på læreren for de evnerike elevene omfatter hele læreren som person. Både deres personlige egenskaper, karakteristika, kompetanse og erfaring spiller en viktig rolle for en suksessfull undervisning av evnerike elever. Sammenfattet vil dette bety at det er mange brikker som skal falle på plass for at elevene skal oppleve et godt læringsmiljø og en positiv utvikling av sine potensial. Det er et relativt stort samsvar mellom funnene fra min litteraturstudie i relasjon til teorigrunnlaget lagt i kapittel 2 og 3. Flere av funnene fra min forskningsstudie peker på aspekter ved læreren som vil være relevante for undervisning av alle elever, men det understrekes et behov for mer spesifikk kompetanse om evnerike elever.

Selv om vi i Norge har prinsippet om tilpasset opplæring, som også omfatter evnerike elever, indikerer min litteraturstudie at dette ikke er tilstrekkelig for å ivareta evnerike elever, men at det kreves spesifikk kunnskap om denne elevgruppen og hvordan det kan tilrettelegges for disse. Tilknyttet litteraturstudien gjennomført i denne oppgaven har jeg kategorisert slike faktorer under tre kategorier; 1) lærerens personlige kvaliteter, 2) lærerens profesjonelle kvaliteter og 3) effekt av erfaring og kunnskap om undervisning for evnerike elever.

Hovedfunnene presenteres i henhold til disse kategoriene.

Lærerens personlige kvaliteter

Spesielt pekes det på lærerens evne til å ha en *åpen og fleksibel tankegang* knyttet til evnerike elever. Funnene fra litteraturstudien indikerer at læreren med en *entusiasme og aksept* overfor

evnerike elever bidrar til å åpne for en økt kunnskap og interesse for deres læringsbehov. I tillegg viser studien til Kesner (2005) hvordan lærere ser ut til å ha *gode relasjoner* med evnerike elever, og at dette vil kunne ha innvirkning på elevenes skolehverdag. Blant annet indikerer funnene at gode relasjoner kan skape en trygghet for eleven i klasserommet (Kesner, 2005). Lærerens personlige kvaliteter ser ut til å ha innvirkning på hvor mottagelige de er til undervisning av evnerike elever, og følgende deres holdninger og kunnskapstilegnelse.

Lærerens profesjonelle kvaliteter

Et av de kanskje viktigste funnene fra litteraturstudien viser hvordan læreren må ha en *stor kunnskapsbase* om evnerike elever, deres mulige karakteristika, evner og læringsbehov. Dette er spesielt viktig da flere av funnene fra litteraturstudiet antyder at manglende kunnskap eller tradisjonelle holdninger om evnerike påvirker lærerens evne til å identifisere og tilrettelegge på en hensiktsmessig måte. Flere studier i litteraturstudien setter fokus på metoder læreren kan benytte i undervisning av evnerike elever. Blant annet påpekes det at læreren i stor grad bør inkludere eleven i planleggingen og legge opp et undervisningsløp tilpasset elevens styrker og interesser. På denne måten kan også læreren sørge for at elevens skolemotivasjon holdes oppe og at elevens potensial utvikles. Lærerens kompetanse favner bredt og bør i stor grad representere det store mangfoldet som finnes blant evnerike elever.

Effekt av erfaring og kunnskap om undervisning av evnerike elever

Det vil videre være sentralt at læreren får en *god opplæring og kunnskap* om evnerike elever i sitt eget utdanningsforløp. Funn fra litteraturstudiet viser hvordan dette bidrar både til en mer positiv holdning hos lærerne, men også til utnyttelsen av flere undervisningsstrategier ment å gi evnerike elevene en god læringskurve. Erfaring og kunnskap om undervisning av evnerike elever anerkjennes også i teorien, både i form av en *god ressursbank* for identifisering og tilrettelegging, samt en *økt forståelse* for evnerike elevers læringsprosesser.

Et hovedfunn er at *mer erfaring rettet mot undervisning av evnerike bør introduseres for lærerne tidlig*, helst mens de fortsatt er lærerstudenter. Hong et al. (2011) peker på at lærerne må få mer erfaring med evnerike elever slik at de får muligheten til å lære og å gjøre selvrefleksjoner over egne undervisningsmetoder. Også Graffam (2006) er enig i dette og understreker at en må utvikle gode og mer konkrete modeller for hvordan læreren kan arbeide med evnerike elever, og på denne måten gi dem de nødvendige verktøyene for å kunne møte

evnerike elevers læringsbehov. Funnene fra Bangel et al. (2010) viser hvordan deres treningsprogram ga lærerstudentene en praksisopplevelse de ikke tidligere hadde møtt under sin utdanning. Dette gjenspeiler hvorfor det er så viktig at lærerne får god kunnskap om evnerike elever i lærerutdanningen. Behovet for mer kunnskap om evnerike elever, og poenget med tidlig kontakt med evnerike elever for lærerstudenter bygger på Endepohls-Ulpe og Rufs (2006) forskning som viste at lærere med erfaring i undervisning av evnerike elever hadde mer presise og realistiske beskrivelser av sine elever.

Hva betyr funnene?

Diskusjonen av funnene fra litteraturstudien viser hvordan lærerne vil ha behov for mer kunnskap om evnerike elever, deres læringsbehov og strategier for identifisering og tilrettelegging. Likevel må det understrekes her at utvikling av lærernes kunnskap bare er en side av saken. Et aspekt som er lite omtalt i denne oppgaven er lærerens evne til faktisk å benytte denne kunnskapen i praksis, det vil si å kunne gjennomføre differensiert opplæring i klasserommet. Knyttet til praksis for lærere problematiseres dette noe ved hjelp av historien til Callard-Szulgit (2005). Læreren i det inkluderende klasserommet har ansvar for opptil 30 elever med ulike forutsetninger for læring. Dette krever en fleksibilitet, ressurser og tid til at læreren kan utvikle gode undervisningsstrategier for alle elevene. Når det i Norge vil være naturlig å undervise evnerike elever innenfor rammene av det inkluderende klasserom, må en ta i betraktning det ekstra ansvaret en legger på læreren. Dette er ikke et «nytt» ansvar som sådan, men krever en annen tilrettelegging enn de andre elevene. Dette vil kreve en ekstra innsats for læreren og Callard-Szulgit (2005) viser hvordan læreren raskt kan bli overarbeidet i arbeidet med å møte 20-30 elever med ulike forutsetninger for læring. Det er dermed flere utfordringer knyttet til en større prioritering av evnerike elever i skolen, samtidig som dette er viktig for å sikre deres læringsmuligheter.

Oppsummert kan en med bakgrunn i min litteraturstudie og funn, tegne et bilde av hvem læreren for den evnerike eleven er og hva de må kunne i form av en tabell (Figur 12). Det må understrekes her at denne tabellen er basert på de funn og felt som er diskutert i denne oppgaven, og at andre aspekter muligens også vil være aktuelle. Tabellen skal dermed ikke forstås som en «riktig løsning», men heller som et forslag til hvordan en kan starte arbeidet med kunnskapsutvikling hos lærerne. Dette kan muligens være et utgangspunkt for videre forskning på læreren for evnerike elever, og kan kanskje være et bidrag til hva

lærerutdanningen bør introdusere lærerstudentene for når det gjelder undervisning av evnerike elever.

For å undervise evnerike elever må læreren introduseres og være bevisst:

Lærerens personlige kvaliteter

- Respekt for elevenes mangfold
- Entusiasme for undervisning
- Bygge gode relasjoner med elevene og klassen som helhet
- Åpen og fleksibel tankegang
- Høy selvtillit (self-efficacy) i undervisningen
- Kjenne og ta personlig interesse for elevene

Lærerens profesjonelle kvaliteter

- Kunnskap om evnerike elevers ulike karakteristika og læringsbehov
- Tilpasset opplæring; bygge på elevenes forutsetninger, styrker og interesser
- Gjøre læringen meningsfull og realistisk
- Sette høye forventninger til seg selv og elevene
- Læringsmålorientert
- Gi elevene valgmuligheter og påvirkningskraft
- Kunnskap om identifiseringsstrategier; for eksempel lærervurdering, foreldrevurdering, SIGS, SRBCSS
- Kunnskap om tilretteleggingsstrategier; for eksempel akselerasjon, berikelse, SEM, TASC, ICM

Figur 12: Hva må læreren være bevisst/kunne noe om?

7.2 Studiens implikasjoner og veien videre

Hva kan så denne studien bidra med og brukes til? For det første er denne studien et bidrag til mer kunnskap om lærerens kompetanse knyttet til undervisning av evnerike elever. I et annet perspektiv er den et bidrag til mer kunnskap om evnerike elever og deres behov. Det har vært

mitt praktiske mål å informere det norske utdanningssystemet, utdanningspolitikk og lærerutdanningen. At det per dags dato er et relativt lavt (eller ikke eksisterende) fokus på evnerike elever spesielt, hverken i politisk sammenheng eller i lærerutdanningen, får implikasjoner for hvordan evnerike elevers læringshverdag ser ut i den norske skolen. Til tross for at jeg i denne studien kun benyttet internasjonale studier som grunnlag for analyse, mener jeg at litteraturstudiets funn også vil kunne tas i betraktning i Norge. Blant annet kan det være fordelaktig at andre land har kommet lenger i denne prosessen enn oss, da vi i stor grad kan lære av deres feil og suksesshistorier. Jeg vil understreke, som Hofset (1968), at det ikke er samfunnsmessig fordelaktig ikke å la evnerike elever blomstre. For å endre dette må det gjøres noen grep, både utdanningspolitisk, holdningsmessig og i lærerutdanningen.

Fremover vil det være aktuelt med mer forskning i Norge på hvordan en kan bygge opp et utdanningssystem som også fremmer læring for evnerike elever. Skogen og Idsøe (2011) har allerede bidratt med et forslag til hvordan en utdanningspolitikk på dette feltet kan utformes, og sammen med denne oppgaven vil dette kunne være hensiktsmessige verktøy i det videre arbeidet. Det kan for eksempel være aktuelt å gjennomføre en kvantitativ undersøkelse som ser nærmere på norske læreres holdninger, eller på deres evne til å identifisere og tilrettelegge for evnerike elever. I tillegg kan det være fordelaktig å gjennomføre en studie blant de evnerike elevene, som tar sikte på undersøke hvem de anser som den optimale læreren for deres kunnskapsutvikling.

For Norge og det inkluderende klasserommet vil det i tillegg være behov for mer forskning på hvordan læreren kan tilrettelegge for evnerike elever, samtidig som de skal tilrettelegge for resten av klassen. Mange av forskningsrapportene baserer seg på kulturer hvor en gjerne plasserer evnerike elever i egne undervisningsprogrammer, og dermed kan lærerens arbeid være noe annerledes avhengig av kontekst. Jeg vil helt avslutningsvis likevel påstå at mange av de metoder læreren allerede benytter i klasserommet i dag kan tilpasses slik at de også egner seg for evnerike elever. Jeg har tidligere vist til hvordan gode tilretteleggingsstrategier for evnerike elever også kan være fordelaktige for den resterende elevgruppen, og dermed kan det være store muligheter for at lærerne kan tilrettelegge for det store mangfoldet i klasserommet parallelt.

Litteraturliste

- Baldwin, A.Y. (2010). Teacher Education for teaching the gifted. I P. Peterson, E. Baker & B. McGraw (red), *International Encyclopedia of Education* (3 utg.). (s. 732-737). Oxford: Elsevier <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00684-9>
- Bangel, N.J., Moon, S.M., & Capobianco, B.M. (2010). Preservice Teachers' Perceptions and Experiences in a Gifted Education Training Model. *Gifted Child Quarterly*, 54(3), 209-221. DOI: 10.1177/0016986210369257
- Baudson, T.G., & Preckel, F. (2013). Teachers' Implicit Personality Theories about the Gifted: An Experimental Approach. *School Psychology Quarterly*, 28(1), 37-46. DOI: 10.1037/spq0000011
- Borland, J. (2003). The Death of Giftedness: Gifted Education without Gifted Children. I J. Borland (red), *Rethinking Gifted Education*. (s. 105-124) New York: Teachers College Press
- Brighton, C.M., Moon, T.R., Jarvis, J.M., & Hockett, J.A. (2007). *Primary Grade Teachers' Conceptions of Giftedness and Talent: A Case-Based Investigation* (RM07232). Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and talented, University of Connecticut. Hentet den 24.4.2014 fra <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505387.pdf>
- Brown, S.W., Renzulli, J.S., Gubbins, E.J., Siegle, D., Zhang, W., & Chen, C. (2005). Assumptions Underlying the Identification of Gifted and Talented Students. *Gifted Child Quarterly*, 49 (1), 68-79. Hentet den 24.3.2014 fra <http://www.gifted.uconn.edu/Siegle/Publications/GCQAssumptionsIdentification.pdf>
- Callard-Szulgit, R. (2005). *Teaching the Gifted in an Inclusion classroom. Activities that work*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Education
- Clark, B. (2013). *Growing up Gifted. Developing the Potential of Children at School and at Home* (8 utg.). Boston: Pearson
- Department for children, schools and families [DCSF]. (2008). *Identifying gifted and talented learners – getting started* (2 utg.). Hentet den 8.4.2014 fra <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/Getting%20StartedWR.pdf>
- Distin, K. (2006). *Gifted children. A guide for Parents and Professionals*. London: Jessica Kingsley Publishers
- Endeohls-Ulpe, M., & Ruf, H. (2006). Primary school teachers' criteria for the identification of gifted pupils. *High Ability Studies*. 16(2), 219-228. DOI: 10.1080/13598130600618140
- Feldhusen, J.F. (2005). Giftedness, Talent, Expertise, and Creative Achievement. I R.J. Sternberg & J.E. Davidson (red) *Conceptions of Giftedness* (2 utg.). New York: Cambridge University Press
- Fink, A. (2010). *Conducting research literature reviews. From the Internet to Paper* (3 utg.). California: SAGE
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, Inc., Publishers
- Gentry, M., Steenbergen-Hu, S., & Choi, B. (2011). Student-Identified Exemplary Teachers: Insight from Talented Teachers. *Gifted Child Quarterly*, 55(2), 111-125. DOI: 10.1177/0016986210397830
- Graffam, B. (2006). A Case Study of Teachers of Gifted Learners: Moving From Prescribed Practice to Described Practitioners. *Gifted Child Quarterly*. 50(2), 119-131. DOI: 10.1177/001698620605000204

- Gross, M.U.M. (2009). Highly Gifted Young People: Development from Childhood to Adulthood. I V.L. Shavinina (red) *International Handbook on Giftedness, part one* (s. 337-352). Quebec: Springer Science+Business Media
- Hansen, J.B., & Feldhusen, J.F. (1994). Comparison of Trained and Untrained Teachers of Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 38, 115-138. DOI: 10.1177/001698629403800304
- Hany, E.A. (1993). Methodological Problems and Issues Concerning Identification. I K.A. Heller, F.J. Mönks, & A.H. Passow (red) *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (s.209-232) Oxford: Pergamon Press
- Hargreaves, A. (2003). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet. Utdanning i en utrygg tid*. Oslo: Abstrakt forlag
- Hart, C. (1998). *Doing a literature review*. London: SAGE Publications
- Heller, K.A, Perleth, C., & Lim, T.K. (2005). The Munich Model of Giftedness Designed to Identify and Promote Gifted Students. I R.J. Sternberg, & J.E. Davidson (red) *Conceptions of Giftedness* (2 utg.). (s.147-170). New York: Cambridge University Press
- Hofset, A. (1968). *Evnerike barn i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hong, E., Greene, M., & Hartzell, S. (2011). Cognitive and Motivational Characteristics of Elementary Teachers in General Education Classrooms in Gifted Programs. *Gifted Child Quarterly*, 55(4), 250-264. DOI: 10.1177/0016986211418107
- Hoogeveen, L., van Hell, J.G., & Verhoeven, L. (2005).Teacher Attitudes Toward Academic Acceleration and Accelerated Students in the Netherlands. *Journal of the Education of the Gifted*, 29(1), 30-59. Hentet den 24.4.2014 fra <http://search.proquest.com/docview/222350017/fulltextPDF?accountid=14699>
- Idsøe, E.C. (2014). *Elever med akademiske talent i skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Johannessen, A., Tufte, P.A., & Kristoffersen, L. (2004). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (2 utg.). Oslo: Abstrakt forlag
- Kesner, J.E. (2005). Gifted children's relationships with teachers. *International Education Journal*. 6(2), 218-223. Hentet den 24.4.2014 fra <http://ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/mainframe.htm>
- Koshy, V., & Welham, C. (2008). Nurturing young gifted and talented children: Teachers generating knowledge. *Perspectives in Education*, 26(2), 67-79.
- Kunnskapsdepartementet [KD]. (2008). *Kvalitet i skolen*. (St.meld.nr. 31 2007-2008). Hentet den 16.4.2014 fra <http://www.regjeringen.no/pages/2084909/PDFS/STM200720080031000DDDPDFS.pdf>
- Kunnskapsdepartementet [KD]. (2009). *Læreren – Rolla og utdanningen*. (St.meld.nr. 11 2008-2009). Hentet den 13.1.2014 fra <http://www.regjeringen.no/pages/2150711/PDFS/STM200820090011000DDDPDFS.pdf>
- Kunnskapsdepartementet [KD]. (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet*. (Meld.st.nr. 22 2010-2011). Hentet den 24.2.2014 fra <http://www.regjeringen.no/pages/16342344/PDFS/STM201020110022000DDDPDFS.pdf>
- Lie, B. (2014). *Eksepsjonelle og dobbelteksepsjonelle elever: begavede elever og begavede elever med læreversker*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Lykkeligebarn. (2009). Tilpasset opplæring. Innspill fra foreningen Lykkelige barn. Hentet den 10.5.2014 fra <http://www.lykkeligebarn.no/>

- McCoach, D.B., & Siegle, D. (2007). What Predicts Teacher's attitudes Toward the Gifted? *Gifted child quarterly*, 51, 246-255. DOI: 10.1177/0016986207302719
- Megay-Nespoli, K. (2001). Beliefs and attitudes of novice teachers regarding instruction of academically talented learners. *Roeper Review*, 23(3), 178-182. DOI: 10.1080/02783190109554092
- Moon, T.R., & Brighton, C.M. (2008). Primary Teachers' Conceptions of Giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(4), 447-480. Hentet den 24.4.2014 fra <http://search.proquest.com/docview/222271245/fulltextPDF?accountid=14699>
- Montgomery, D. (2009). Why do the Gifted and Talented Underachieve? I D. Montgomery (red) *Able, Gifted and Talented Underachievers*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell
- Mönks, F.J., & Ypenburg, I.H. (2006). *Vores barn er højtbegavet – En vejledning for forældre og lærere*. Danmark: Dansk psykologisk Forlag
- National Association of Gifted and Talented [NAGT]. (2008). Home; What is Gifted? Hentet den 16.4.2014 fra <http://www.nagc.org/>
- Neumeister, K.L., Adams, C.M., Pierce, R.L., Cassady, J.C., & Nixon, F.A. (2007). Fourth-Grade Teachers' Perceptions of Giftedness: Implications for Identifying and Serving Diverse Gifted Students. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(4), 479-499. Hentet den 24.4.2014 fra <http://search.proquest.com/docview/222369329?accountid=14699>
- Nissen, P., Kyed, O., Baltzer, K., & Skogen, K. (2012). *Talent i skolen. Identifisering, undervisning og utvikling*. Namsos: Pedagogisk Psykologisk Forlag AS
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa m.v. av 17.juli 1998 nr. 61*. Hentet den 18.9.2013 fra <http://lovdata.no/all/tl-19980717-061-001.html>
- Park, S., & Oliver, J.S. (2009). The Translation of Teachers' Understanding of Gifted Students Into Instructional Strategies for Teaching Science. *Journal of Science Teacher Education*. 20(4), 333-351. DOI: 10.1007/s10972-009-9138-7
- Punch, K.F. (2009). *Introduction to research methods in education*. Los Angeles, California: SAGE Publications
- Regjeringen. (2010a). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn*. Hentet den 5.5.2014 fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_1_7_trinn.pdf
- Regjeringen. (2010b). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5.-8. trinn*. Hentet den 10.5.2014 fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_5_10_trinn.pdf
- Renzulli, J.S., & Renzulli, S.R. (2010). The Schoolwide Enrichment Model: A Focus on Student Strengths and Interests. *Gifted Education International*, 26(2-3), 140-157. DOI: 10.1177/026142941002600303
- Renzulli, J.S., Siegle, D., Reis, S.M., Gavin, M.K., & Reed, R.E.S. (2009). An Investigation of the Reliability and Factor Structure of Four New Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students. *Journal of Advanced Academics*, 21(1), 84-108. DOI: 10.1177/1932202X0902100105
- Robinson, A. (2014). Teacher characteristics and high-ability learners. I J.A. Plucker, & C.M. Callahan (red) *Critical issues and practices in gifted education. What the research says* (2 utg.). (s.645-659). USA: National Association for Gifted Children
- Ryser, G. R., & McConnell, K. (2004). *Scales for Identifying Gifted Students: Ages 5 through 18*. Waco, TX: Prufrock Press.

- Siegle, D., & Powell, T. (2004). Exploring Teacher Biases When Nominating Students for Gifted Programs. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 21-29. DOI: 10.1177/001698620404800103
- Silverman, L.K. (2009). The Measurement of Giftedness. I V.L. Shavinina (red) *International Handbook on Giftedness, part two* (s. 947-970). Quebec: Springer Science+Business Media
- Skogen, K., & Idsøe, E. (2011). *Våre evnerike barn. En utfordring for skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Starko, A. J. (2008). Teacher preparation. I J.A. Plucker, & C. Callahan (red) *critical issues and practices in gifted education. What the research says* (s. 681-695). Waco, TX: Prufrock Press
- Sternberg, R.J. (1986). A Triarchic Theory of Intellectual Giftedness. I R.J. Sternberg, & J.E. Davidson (red) *Conceptions of Giftedness* (s. 223-243). New York: Cambridge University Press
- Terman, L.M. (1919). *The Measurement of Intelligence*. London: George G. Harrap & Co. LTD
- Thagaard, T. (2009) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3 utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Tirri, K. (2008). Who should teach gifted students? *Revista española de pedagogía*, 66(240), 315-324.
- Troxclair, D.A. (2013). Preservice Teacher Attitudes Toward Giftedness. *Roeper Review*, 35(1), 58-64, DOI: 10.1080/02783193.2013.740603
- Utdanningsdirektoratet [Udir]. (2006). Læreplanverket for kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen. Hentet den 22.3.2014 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten/?read=1>
- Utdanningsdirektoratet [Udir]. (2014). Læringsmiljø. Hentet den 3.5.2014 fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/>
- Van Tassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2005). Challenges and Possibilities for Serving Gifted Learners in the Regular Classroom. *Theory into Practice*, 44 (3), 211-217. DOI: 10.1207/s15430421tip4403_5
- Van Tassel-Baska, J., & Wood, S. (2010). The Integrated Curriculum Model (ICM). *Learning and Individual Differences*, 20(4), 345-357. DOI: 10.1016/j.lindif.2009.12.006
- Wallace, B., & Maker, C.J. (2009) DISCOVER/TASC: An Approach to Teaching and Learning That Is Inclusive Yet Maximises Opportunities for Differentiation According to Pupils' Needs. I L.V. Shavinina (red) *International Handbook of Giftedness, part two* (s.1113-1141). Quebec: Springer Science+Business Media
- Wallace, B., Bernardelli, A., & Molyneux, A. (2012). TASC: Thinking Actively in a Social Context. A universal problem-solving process: A powerful tool to promote differentiated learning experience. *Gifted Education International*, 28(1), 58-83. DOI: 10.1177/0261429411427645
- Westberg K.L., & Archambault, F.X. (1997). A Multi-Site Case Study of Successful Classroom Practices for High-Ability Students. *Gifted Child Quarterly*, 41(1), 42-51. DOI: 10.1177/001698629704100106
- Whitlock, M.S., & DuCette, J.P. (1989). Outstanding and Average Teachers of the Gifted: A Comparative Study. *Gifted child quarterly*, 33(1), 15-21. DOI: 10.1177/001698628903300103

Vedlegg

Vedlegg 1: Oversikt over alle relevante studier som resultat av søkeprosessen

Forfatter	Tittel	Årstall	Søkeord	Databaser
Bain, S.K., Bliss, S.L., Choate, S.M. & Brown, K.S.	<i>Serving children who are gifted: Perceptions of undergraduates planning to become teachers</i>	2007	Giftedness AND teacher, Giftedness AND teaching	PsycINFO
Bangel, N.J., Moon, S. M. & Capobianco, B.M.	<i>Preservice Teachers' Perceptions and Experiences in a Gifted Education Training Model</i>	2010	Teaching the Gifted, Teacher training AND gifted, teacher of the Gifted	Web of Science
Baudson, T.G. & Preckel, F.	<i>Teacher's implicit theories about gifted: An experimental approach</i>	2013	Giftedness AND teacher, Giftedness AND teaching, Teachers of the Gifted	ERIC, PsycINFO, Web of Science
Berkowitz, M.W. & Hoppe, M.A.	<i>Character education and gifted children</i>	2009	Gifted children AND teaching	PsycINFO
Brighton, C.M., Moon, T.R., Jarvis, J. M. & Hockett, J.A.	<i>Primary grade teacher's conception of giftedness and talent: A case-based Investigation</i>	2007	Giftedness AND teacher	ERIC
Carman, C.A.	<i>Stereotypes of giftedness in current and future educators</i>	2011	Giftedness AND teacher, Giftedness AND teaching	ERIC, PsycINFO
Cheung, H.Y., & Phillipson, S.N.	<i>Teachers of Gifted Students in Hong Kong: Competencies and Characteristics</i>	2008	Giftedness AND teacher, Giftedness AND teaching, Teaching the Gifted, Teacher of the Gifted	Web of Science
Dávid, I. & Balogh, L.	<i>Talent Research and teacher training for gifted education</i>	2012	Teacher of the Gifted, Teacher training AND gifted	ERIC
De Corte, E.	<i>Giftedness considered from the perspective of research on</i>	2013	Giftedness AND teaching,	Web of Science

	<i>learning and instruction</i>		Teaching the Gifted	
Endepohls-Ulpe, M., & Ruf, H.	<i>Primary school teachers' criteria for the identification of gifted pupils</i>	2006	Gifted children AND teacher, Teachers of the Gifted	PsycINFO, Web of Science
Endepohls-Ulpe, M.	<i>Primary school teachers images of a gifted pupil – Effects of personal experience in teaching gifted children</i>	2004	Gifted children AND teacher, Gifted children AND teaching, Teaching the Gifted, Teachers of the gifted	Web of Science, PsycINFO
Geake, J.G. & Gross, M.U.M.	<i>Teachers' Negative Affect toward Academically Gifted Students: An Evolutionary Psychological Study</i>	2008	Gifted children AND teacher, Teachers of the Gifted	ERIC, PsycINFO, Web of Science
Gentry, M., Steenbergen-Hu, S. & Choi, B.	<i>Student-Identified Exemplary Teachers: Insights From Talented Teachers</i>	2011	Teaching the Gifted, Teacher of the Gifted	Web of Science
Graffam, B.	<i>A Case-Study of Teachers of Gifted Learners: Moving From Prescribed Practice to Described Practitioners</i>	2006	Teaching the Gifted, Teachers of the Gifted	Web of Science, PsycINFO
Grassinger, R., Porath, M. & Ziegler, A.	<i>Mentoring the gifted: A conceptual analysis</i>	2010	Giftedness AND teaching	PsycINFO
Hatt, B.	<i>Smartness as a Cultural Practice in Schools</i>	2012	Giftedness AND teaching	Web of Science
Hong, E., Greene, M.T. & Higgins, K.	<i>Instructional Practices of Teachers in General Education Classrooms & Gifted Resource Rooms: Development and Validation of the Instructional Practice Questionnaire</i>	2006	Gifted children AND teaching, Teacher of the Gifted	ERIC
Hong, E., Greene, M. T. & Hartzell, S.	<i>Cognitive and Motivational Characteristics of Elementary Teachers in General Education Classrooms and in Gifted Programs</i>	2011	Gifted children AND teacher, Teachers of the Gifted, Teacher training AND Gifted	ERIC, Web of Science, PsycINFO
Hoogeveen, L., van Hell, J. G. &	<i>Teacher Attitudes toward Academic Acceleration and</i>	2005	Giftedness AND teacher, Teachers	ERIC, PsycINFO, Web of Science

Verhoeven, L.	<i>Accelerated Students in the Netherlands</i>		of the Gifted	
Kesner, J.E.	<i>Gifted Children's Relationships with Teachers</i>	2005	Gifted children AND teaching, Gifted children AND teacher	ERIC
Koshy, V. & Welham, C.	<i>Nurturing young gifted and talented children: teacher's generating knowledge</i>	2008	Giftedness AND teacher, Gifted children AND teacher, Teachers of the Gifted	ERIC, Web of Science
Koshy, V., Pinheiro-Torres, C. & Portman-Smith, C.	<i>The landscape of gifted and talented education in England and Wales: how are teachers implementing policy?</i>	2012	Gifted children AND teacher, teacher of the Gifted	Web of Science
Laine, S.	<i>The Finnish public discussion of giftedness and gifted children</i>	2010	Giftedness AND teacher, Gifted children AND teacher	Web of Science
Matthews, D.J. & Foster, J.F.	<i>A Dynamic Scaffolding Model of Teacher Development: The Gifted Education Consultant as Catalyst for Change</i>	2005	Giftedness AND teacher, Giftedness AND teaching, Teachers of the Gifted	PsycINFO, Web of Science
Matthews, D., Foster, J., Gladstone, D., Shieck, J. & Meiners, J.	<i>Supporting professionalism, diversity, and context within a collaborative approach to gifted education</i>	2007	Gifted children AND teacher, Teacher of the Gifted	Web of Science
McCoach, D. & Siegle, D.	<i>What predicts teachers' attitudes toward the gifted?</i>	2007	Giftedness AND teacher, Gifted children AND teacher, Teachers of the Gifted, Teacher training AND Gifted	PsycINFO, Web of Science
Mendoza, C.	<i>Inside Today's Classrooms: Teacher Voices on No Child Left Behind and the Education of Gifted Children</i>	2006	Gifted children AND teacher	PsycINFO
Miller, E.M.	<i>The Effect of Training in Gifted Education on Elementary Classroom Teachers' Theory-Based Reasoning about the</i>	2009	Giftedness AND teacher	ERIC

	<i>Concept of Giftedness</i>			
Moon, T.R. & Brighton, C.M.	<i>Primary teacher's conceptions of giftedness</i>	2008	Giftedness AND teacher	ERIC, PsycINFO
Neihart, M. & Teo, C.T.	<i>Addressing the needs of the gifted in Singapore</i>	2013	Giftedness AND teaching	PsycINFO
Neumeister, K.L., Adams, C.M., Pierce, R.L., Cassady, J.C. & Dixon, F.A.	<i>Fourth-grade teachers' perceptions of giftedness: Implications for identifying and serving diverse gifted students</i>	2007	Giftedness AND teacher, Giftedness AND teaching, Teaching the Gifted, Teachers of the Gifted	PsycINFO
Park, S. & Oliver, J.S.	<i>The translation of Teachers' Understanding of gifted Students Into instructional Strategies for Teaching Science</i>	2009	Teaching the Gifted, Teachers of the gifted	ERIC
Peterson, J.S.	<i>Consultation related to giftedness: A school counseling perspective</i>	2007	Giftedness AND teacher, Gifted children AND teacher	Web of Science
Plunkett, M. & Kronborg, L.	<i>Learning to be a teacher of the gifted: The importance of examining opinions and challenging misconceptions</i>	2011	Giftedness AND teacher	ERIC
Portesova, S., Budikova, M. & Koutkova, H.	<i>Crucial Determinants Affecting the Attitude of Czech Educators toward Education of Extraordinarily Gifted Learners</i>	2011	Giftedness AND teacher, Gifted children AND teacher, Gifted children AND teaching, Giftedness AND teaching, Teaching the Gifted, Teacher of the Gifted	Web of Science
Sak, U.	<i>About creativity, giftedness, and teaching the creatively gifted in the classroom</i>	2004	Giftedness AND teacher, Giftedness AND teaching	PsycINFO
Schroth, S. T. & Helfer, J.A.	<i>Practitioners' Conceptions of Academic Talent and Giftedness: Essential Factors in Deciding Classroom and School</i>	2009	Teachers of the Gifted	PsycINFO

	<i>Composition</i>			
Siegle, D. & Powell, T.	<i>Exploring teacher biases when nominating students for gifted programs</i>	2004	Gifted children AND teacher, Teachers of the Gifted	Web of Science
Sisk, D.	<i>Myth 13: The regular classroom teacher can "go it alone."</i>	2009	Giftedness AND teacher	PsycINFO
Stoeger, H.	<i>Thinking outside the box: Gifted education, expertise research, and general research on learning and instruction</i>	2013	Giftedness AND teaching	PsycINFO
Subtonik, R.F., Olszewski-Kubilius, P. & Worrell, F. C.	<i>Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science</i>	2011	Giftedness AND teacher, Gifted children AND teacher, Teacher of the Gifted, Teacher training AND gifted	Web of Science
Tirri, K.	<i>Who should teach gifted students?</i>	2008	Gifted children AND teacher, Gifted children AND teaching, Teaching the Gifted, Teachers of the Gifted	Web of Science
Troxclair, D.A.	<i>Preservice Teacher Attitudes Toward Giftedness</i>	2013	Teachers of the Gifted, Giftedness AND teacher, Giftedness AND teaching, Gifted children AND teacher, Gifted children AND teaching	ERIC, PsycINFO
Van Tassel-Baska, J. & Stambaugh, T.	<i>Challenges and Possibilities for Serving Gifted Learners in the Regular Classroom</i>	2010	Teaching the Gifted	Web of Science
Worrell, F.C. & White, L.H.	<i>Review of Critical issues and practices in gifted education: What the research says</i>	2009	Giftedness AND teacher	PsycINFO